

Zur Bildungstheorie der Nationalsozialisten

Hartmut Axhausen

München 1983

Zur Bildungstheorie der Nationalsozialisten.

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von
Hartmut Axhausen
aus München
1983

Kopiedruck: INTERKOPIE,

Bindung : KONRAD,

Schellingstr.10,
8000 München 40

Referent: Prof. Schiefele

Korreferent: Prof. Wasem

Tag der mündlichen Prüfung: 19. Juli 1983

Zur Bildungstheorie der Nationalsozialisten.

Gliederung

1	Einleitung	1
1.1	Zum Thema	3
1.2	Erkenntnisleitender Standpunkt	4
1.3	Methodisches Vorgehen	5
1.4	Aufriß der Arbeit	6
1.5	Anmerkungen	10
2.	Nationalsozialistische Bildungstheorie	11
2.1	Der Kampf gegen frühere pädagogische Theorien	15
2.1.1	Anti-Individualismus	15
2.1.2	Anti-Rationalismus	29
2.1.3	Anti-Liberalismus	40
2.2	Grundprinzipien der Nationalsozialistischen Bildungstheorie	47
2.2.1	Rolle der Erziehung im Staatsgefüge	53
2.2.2	Das Menschenbild des Nationalsozialismus	59
2.2.3	Stellenwert schulischer Bildung	62
2.3	Anmerkungen	64
3	Die theoretische Umsetzung der PRinzipien	75
3.1	Staatsbürgerkunde?	82
3.1.1	"Völkische Weltanschauung" als Inhalt der Erziehung	84
3.1.2	und die Methoden der Vermittlung ...	88
3.1.3	Gesinnung als Kriterium der Selektion	92
3.2	"Alle erziehen alle jederzeit" (Krieck, Ph. 47)	96
3.2.1	Schulorganisation	97
3.2.2	Lehrerpersönlichkeit	99
3.2.3	HJ, BDM und Arbeitsdienst	102
3.2.4	Nationalpolitische Erziehungsanstalten	105
3.3	Anmerkungen	108
4	Zusammenfassung und Schluß	115
4.1	Anmerkung	118
	Literatur	119



Digitized by the Internet Archive
in 2026

1 Einleitung

"Der völkische Staat wird dafür sorgen müssen, durch eine passende Erziehung der Jugend dereinst das für die letzten und größten Entscheidungen auf diesem Erdball reife Geschlecht zu erhalten".
(Adolf Hitler, Mein Kampf, S.475)

An Literatur über das Erziehungswesen, die Bildungspolitik, Lehrpläne und Schulpraxis im Dritten Reich herrscht kein Mangel. Merkwürdig ist dabei aber immerhin, daß ausgerechnet dieser totalitären Inpflichtnahme nicht nur der Schule, sondern aller gesellschaftlichen Einrichtungen zum Zwecke der offen propagierten Indoktrination immer wieder Widersprüchlichkeit und einem Staatswesen, dem es gelungen ist, während des 12-jährigen "Tausendjährigen Reiches" ganze Generationen sich zu verpflichten und einen weltbewegenden Krieg zu führen, ausgerechnet ihr Scheitern bei der ideologischen Ausrichtung des Schulwesens vorgeworfen wird. So scheint sich die Kritik heutiger Pädagogen im wesentlichen - bei aller Grobschlächtigkeit solcher Vereinfachung - auf zwei Grundmuster reduzieren zu lassen, die durchaus nebeneinander zu finden sind:

- so soll, nach der einen Seite hin, der nationalsozialistische Staat, die von ihm selbst gesetzten Ziele, nicht erreicht haben (Anm.1). Diese Sorte "Kritik" teilt natürlich keinesfalls die Erziehungsziele des Dritten Reiches und bedauert etwa deshalb ihre mangelnde Durchsetzung. Nein, im Gegenteil, sie ist sich in der Ablehnung dieser Phase deutscher Schulgeschichte so sicher, daß sie den Nationalsozialismus mit der - angeblichen - Erfolglosigkeit seiner ideologischen Bemühungen blamieren zu können meint.

- nach der anderen Seite hin, wird gerade die absolute Wirksamkeit nationalsozialistischer "Gleichschaltung" auch des Erziehungswesens betont, indem hier behauptet wird, die Schule und die gesamte Erziehungsarbeit des nationalsozialistischen Staates stelle einen "Bruch", einen "Hiatus" deutscher Bildungsgeschichte dar, habe also weder etwas mit dem Gedankengut zu tun, das sich in der Weimarer Republik finde, noch gar das geringste mit dem demokratischen Bildungswesen seit 1945 (Anm.2). Auch diese "Kritik", die gerade den Unterschied zwischen demokratischen und nationalsozialistischen Bildungsformen unterstreichen will, hält ihre Aufgabe für erledigt, wenn sie nachweisen kann, daß die damaligen Gedanken und Praktiken nicht demokratisch waren. Diese negative Abgrenzung kann aber nur in einem tautologischen Zirkel immer wieder zum Ergebnis haben, daß Nationalsozialismus nicht gleich Demokratie ist. Sie landet so konsequent immer wieder an ihrem Ausgangspunkt, ohne je - wenn sie dies überhaupt unternimmt - klären zu können, wie sich aus einem wenn auch brüchigen, demokratischen Bildungs- und Staatswesen ein totalitär-diktatorisches entwickeln konnte. Wenn dafür dennoch Gründe angegeben werden, dann in der Regel nach demselben Muster, daß es eben nicht - oder nicht genügend - demokratisch zugegangen sei oder daß die Verteidiger der Demokratie nicht genügend stark gewesen wären.

Diese beiden verbreiteten Formen der Auseinandersetzung mit dem Bildungswesen des Dritten Reichs sind sich also vor der Beurteilung ihres Gegenstandes ihrer Verurteilung schon so sicher, daß sie sich die Mühe sparen, nationalsozialistische Bildungstheorie an ihren eigenen Vorgaben immanent zu messen (was nicht dasselbe ist, wie sie daran blamieren zu wollen, daß sie nicht gänzlich realisiert worden sei), um so den Ausgangspunkt dafür zu schaffen, daß geprüft werden kann, inwieweit sich nationalsozialistische Theoretiker zu Recht auf eine - auch reformpädagogische - Tradition berufen können.

1.1 Zum Thema

Einer der entsprechenden Vorbehalte gegen die nationalsozialistische Bildungstheorie lautet: "Sie verzichtete auf die von Klassik und Reformpädagogik gewünschte, wenngleich nie völlig verwirklichte Erziehung zu Individualität und zu harmonischer Entfaltung aller dem Menschen gegebenen Anlagen und Kräfte". (3)

Einerseits zeigt sich hier die oben angegriffene Manier, dem Nationalsozialismus Zwecke entgegenzuhalten und deren Nichtverwirklichung zu kritisieren, die gerade nicht die seinen sein sollen.

Andererseits ist gerade diese Unterstellung meiner Ansicht nach unzutreffend und auch nicht belegbar. Es wird in dieser Arbeit zu zeigen sein, daß allseitige Bildung der Person im Sinne Humboldt's notwendig-immanenter Zweck jeder Pädagogik sein muß, also auch Ideal der nationalsozialistischen Pädagogik ist und sie insofern sich auch an diesem Zweck messen lassen muß. Es sei hier nur darauf verwiesen, daß sich nationalsozialistische Pädagogen gegen den zitierten Vorwurf verwahren und mit dem Gedanken "ohne Gemeinschaft ist der Mensch nichts, kann er nicht werden und wachsen" (4) behaupten, "indem der Mensch in die völkischen Bindungen hineinwächst, ... entfaltet er sich zur Persönlichkeit, zur völkischen Persönlichkeit" (5).

So beanspruchen sie also, gerade erst durch die Einbindung in die Gemeinschaft, die allseits entwickelte "Persönlichkeit" zur Entfaltung zu bringen.

Insofern versteht sich die vorliegende Arbeit als die Fortsetzung der Dissertation meiner Schwester, Frau Dr. Silke Axhausen, sowohl in inhaltlicher Hinsicht - auch hier wird "als Anspruch der Erziehungswissenschaft ... die Förderung der Individualität gesetzt" (6), wie auch nach dem historisch

zeitlichen Ablauf: Wo ihre Arbeit aufhört, bei der Diskussion der Reformpädagogik der Weimarer Republik, beginnt die Bildungstheorie der Nationalsozialisten.

1.2 Erkenntnisleitender Standpunkt

und damit Maßstab der Kritik ist nach dem vorigen, also das Humboldt'sche Ideal allseitiger Bildung der Individualität, zu Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, das, wie behauptet, jedenfalls dem Ideale nach, jeder Pädagogik eigen sein muß.

Dem widerspricht jede Einschränkung der Person, die sich nicht aus ihren, sondern aus fremden Zwecken herleitet, und seien es die, einer wie immer verhimmelten "Gemeinschaft", Volksgemeinschaft oder die eines Staates, der nicht im Interesse seiner Bürger, sondern gerade unter Inanspruchnahme ihrer entsagungsvollen Selbstopferung alles für seine totalen Zwecke fordert.

Ebenso gehört zu diesem Maßstab, daß das Wissen, das in der Bildung vermittelt wird, dem Kriterium der Rationalität gehorchen muß und nur ihm, weil es nur so zur Bildung und nicht zur Ver-Formung der Person im Sinne einer Ideologie tauglich ist.

Drittens bemühe ich mich um eine Kritik der Autoren, die sie an den von ihnen selbst aufgestellten Maßstäben mißt, wie ich auch die Stimmigkeit der Sekundärliteratur nach ihrer Überprüfbarkeit beurteile sowie - wie oben schon dargestellt - nach ihrer Widerspruchsfreiheit.

1.3 Methodisches Vorgehen

Wie vom gewählten Thema her vorgegeben, wird die Literatur der nationalsozialistischen Erziehungsgedanken kritisch gesichtet, was weder eine Beschränkung auf spezifisch pädagogische Werke zuläßt - als Leitideen der völkischen Bildung werden immer wieder Werke von Politikern, wie Adolf Hitler's "Mein Kampf", aber auch anderer Staatsmänner angeführt - noch eine Einschränkung der Literatur auf Werke, die zwischen 1933 und 1945 veröffentlicht wurde - im wörtlichen Sinne bahnbrechende Werke nationalsozialistischer Bildungstheorie, insbesondere die Arbeiten Ernst Krieck's wurden während der "Kampfzeit der Bewegung" in der Weimarer Republik geschrieben und gedruckt.

Da es dabei um den Nachweis und die Kritik eines kohärent-systematischen Gedankenbaus der Bildungstheorie geht, wird der Schwerpunkt nicht so sehr auf eine historisch zeitliche Abfolge einzelner Werke verschiedener Autoren gelegt, sondern der Nachweis dieser Systematik des NS-Bildungsgedankens soll vorwiegend an den Werken ihres Protagonisten Ernst Krieck geführt werden. Dabei wird dann im einzelnen nachzuweisen sein, daß die übrige Bildungstheorie seinen Gedanken sich verpflichtet gefühlt hat, wie auch im Abweichungsfalle, der Relevanz der sich ergebenden Streitpunkte, wie z.B. wegen der Stellung zum schulischen Religionsunterricht oder zur "Einheitsschule", nachgegangen wird.

Ich schließe mich der programmatischen Forderung von Kurt-Ingo Flessau an, wenn er schreibt: "Selbstredend sind Objektivität und sachlich distanzierte Darstellung gerade dort vonnöten, wo Pädagogik in den Bereich der Demagogie gerückt und die schon immer gefährdete und eingeschränkte Autonomie der Schule bewußt zugunsten eines - wie man post eventum weiß - verbrecherischen Staatswesens aufgegeben worden ist" (7).

Ich meine aber, daß die große Bandbreite der Standpunkte und ihre Vielfältigkeit bei der Be- bzw. Verurteilung nationalsozialistischer Erziehung, einerseits gerade Anlaß sein können, den Versuch zu machen, eine einheitliche Zusammenschau dieser Epoche der Bildungsgeschichte zu versuchen, andererseits aber sehr zur Vorsicht mahnen, bei der Selbstsicherheit, mit der man die geforderte "Objektivität" und "sachliche Distanziertheit" für sich selbst in Anspruch nimmt.

1.4 Aufriß der Arbeit

Die heutige Kritik der NS-Bildungstheorie bedient sich - wenigstens zum Teil - merkwürdigerweise derselben Vokabeln, mit denen die Nationalsozialisten im Kampf gegen frühere pädagogische Theorien ihren eigenen Standpunkt werbend und offensiv hervorgehoben haben: Antiindividualismus, Antirationalismus, Antiliberalismus. Hier wird zu zeigen sein, daß dennoch (8) Bildung der Person auch Ideal der Nationalsozialisten war; allerdings als propagierte Entwicklung zum Gemeinschaftsglied, Kämpfer für die Sache der Nation.

Daß dabei die offen vertretene Instrumentalisierung der Bildung im Dienste der als "Volk und Rasse" idealisierten Gemeinschaft, also des übersteigerten Nationalismus sich bis zum Verbot der Reformpädagogik gegen sie durchgesetzt hat, darf aber nicht dazu führen, daß inhaltlich gegebene, wenn auch nicht unbedingt subjektiv intendierte Anknüpfungspunkte (9) Übersehen werden.

Der dergestalt intendierte Anti-Individualismus, verstand sich auch selbst als Anti-Rationalismus insofern er zweckfreies Wissen und eigenständige, freie Wissenschaft ablehnt, sie also immer dann - und das heißt immer - kritisiert, als sie sich nicht diesem vorgegebenen nationalen und weltan-

schaulichen Zweck subsumiert. (10) Insbesondere trat er auch gegen eine Pädagogik auf, die aus der Wissenschaft selbst, autonom entwickelt sich verstand, und war damit auch gegen alle anderen liberalen Ideale, von der Chancengleichheit bis zum zweckfeindlichen Humanismus, Antiliberalismus. Dabei wurde offen der Widerspruch gefordert einer Bildung, also Entfaltung der Person zu ihrer Untertänigkeit: "Formung, Zucht der Persönlichkeit zum totalen Staatsbürger", der sich im täglichen Dienst und wenn es gefordert ist, auch mit seiner Existenz, im Dienst der Nation aufopfert - dementsprechend die Form: Führer und Gefolgschaft als Ideal von Lehrer und Schülerbeziehung.

Die positive Darstellung der Grundprinzipien der NS -Bildungstheorie muß daher, weil es sich um eine totalitäre, politisch-programmatische Auffassung und Instrumentalisierung der Bildung - wie praktisch des Erziehungswesens - handelt, von den - politischen - Prinzipien und Idealen der Nationalsozialisten ausgehen.

Nur daraus kann sich ergeben, welche Rolle die Erziehung im Staatsgefüge zugewiesen erhält, wie sich auch nur von daher das Menschenbild der Nationalsozialisten klären und kritisch hinterfragen läßt. Wenn das Ziel der Erziehung erst zuletzt Wissensvermittlung ist (11), ist auch der Stellenwert schulischer Bildung relativiert.

Die Erziehung im Geiste eines Ideals, das sich "in der trotzig-Verkörperung männlicher Kraft und in Weibern, die wieder die Männer zur Welt zu bringen vermögen" (12) verwirklichen will, also in Kämpfern für die völkische Sache und deren Erzeugerinnen, sieht die Wissenvermittlung - an potentielle "Stubenhocker" (13) - als allenfalls nötigen Zusatz zur Körpererertüchtigung und Charakterstählung.

Im zweiten Hauptteil soll untersucht werden, wie diese programmatischen Vorstellungen Eingang in die Inhalte der Erziehung gefunden haben. Ohne daß ein besonderes Fach "Staatsbürgerkunde", das allerdings diskutiert wurde, sich durchsetzen konnte, wurde doch der gesamte Inhalt des Lehrplans auf die Aufgabe "völkische Weltanschauung, Blut und Boden zu vermitteln" hingerichtet, was sich nicht nur, aber doch besonders deutlich an den Fächern Geschichte und Biologie zeigen läßt. Es wird zu untersuchen sein, inwieweit in dieser weltanschaulichen Inanspruchnahme der Stoffe ein "Bruch" zur vorhergehenden Praxis liegt.

Der totalen Inanspruchnahme der kindlichen Person durch staatliche Zwecke entsprechen auch die Methoden der Vermittlung dieser Ideologie an die "educandi", für die konsequent auch die Vorführung und der praktische Beweis staatsbegeisterter Gesinnung zum wesentlichen Selektionskriterium wurde, was sich nicht zuletzt an eigens und neben Fachprüfungen eingerichteten Gesinnungsüberprüfungen zeigt.

Der totalen Formung der kindlichen Person, nicht nur des Verstandes, sondern auch des Gefühls und der Gewohnheit, soll auch die Schulorganisation entsprechen.

Die bewußte Einsetzung eines "heimlichen Lehrplans", die zur Bildung der Person zwingende Gewohnheiten (Hitlergruß) durchsetzt, den jugendlichen Bewegungsdrang ausnützt (vom Schulsport bis zur Geländeübung) und auch Schulfesten zur Vermittlung von "Gemeinschaftsgefühl" einsetzt und so Uniformierung erreichen will, stellt ebenso totale Anforderungen an die ideale "Lehrerpersönlichkeit", die eben auch, weil nicht zur bloßen Wissensvermittlung gefragt, als Führer und Vorbild den begeisterten Einsatz der ganzen Person verlangt.

Die Schule als Volksgemeinschaft, die das ganze Leben umfassen soll, läßt die Schüler auch außerhalb der traditionellen Bildungsanstalt der Schule nicht los: HJ, BDM,

Arbeitsdienst und Wehrmacht als Schule der Nation. In den volkstümlich so genannten "Napola's", den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (NPEA's) und anderen "Ordensburgen" für die "Elite der Diktatur", so der Titel des Werkes (14) von Ueberhorst, Horst, ist die Ersetzung der als unzuverlässig kritisierten Erziehung durch die Familie durch umfassenden staatlichen Eingriff dann realisiert.

Resultat der Arbeit ist damit eine umfassende systematische und gleichzeitig kritische Zusammenschau nationalsozialistischer Bildungsgedanken.

- | | | |
|----|---|--|
| 1 | Lundgreen, Peter
Sozialgeschichte der Deutschen Schule im Überblick
Teil II, 1918-1980
S.23 | Göttingen 1981 |
| | der meint, die NS-Ausleseschulen seien gegründet
worden, weil die Nationalsozialisten "mit den Mög-
lichkeiten und Wirkungen ihrer Ind ktrination im
öffentlichen Schulwesen nicht zufrieden waren". | |
| 2 | Flessau, Kurt Ingo
Schule der Diktatur
Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus
S.12 | Frankfurt/Main 1979 |
| 3 | Flessau, a.a.O., S.14 f | |
| 4 | Kriek, Ernst
Philosophie der Erziehung

S.46 | erschienen in Jena 1922,
im folgenden zitiert nach
dem Dritten und Vierten
Tausend - Jena 1925 |
| 5 | Schaller, Hermann
Die Schule im Staat Adolf Hitlers
Eine völkische Grundlegung
S.169 | Breslau 1935 |
| 6 | Axhausen, Silke
Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik
Zur Kritik des pädagogischen Idealismus
S.4 | Königstein/Ts.1980 |
| 7 | Flessau, a.a.O., S.14 | |
| 8 | Schaller, a.a.O., S.47 | |
| 9 | Axhausen, Silke, a.a.O., S.4 | |
| 10 | Kriek, a.a.O., S.1 | |
| 11 | Hitler, Adolf
Mein Kampf

S.452 | Band I München 1925
Band II München 1927,
im folgenden zitiert nach
der beide Bände umfassen-
den 529.-533.Auflage
München 1940 |
| 12 | Hitler, a.a.O., S.455 | |
| 13 | ebenda | |
| 14 | Ueberhorst, Horst
Elite für die Diktatur - Die Nationalpolitischen
Erziehungsanstalten 1933-1945
Ein Dokumentarbericht | Königstein/Ts.1980 |

2 Nationalsozialistische Bildungstheorie

Wie angekündigt, soll die Programmatik der nationalsozialistischen Bildungstheorie vor allem anhand der Werke von Ernst Krieck abgehandelt werden. Das scheint gerechtfertigt, einerseits deswegen, weil er seine Schriften vor allem aus den 20er Jahren selbst - als er sich offen der NSDAP an-diente - als systematische Grundlage einer "völkischen Menschenformung" anbot. Andererseits weil sich nachweisen läßt, daß seine Vorstellungen in der Tat genuin nationalsozialistisch waren.

Demgegenüber gibt es Versuche, die Ideen Ernst Kriecks dadurch - wenigstens teilweise - zu retten, daß sie von Nationalsozialisten abgesetzt wurden. Es wird eine Differenz konstatiert, was aber wenig aussichtsreich scheint und vor allem inhaltlich nicht zu belegen ist. (1)

Gerhard Müller insbesondere versucht in seiner detail- und kenntnisreichen Arbeit über ihn (2), den Pädagogen gegen die Verdächtigung als "Faschisten" in Schutz zu nehmen, indem er - unter Erwähnung der früheren Neigung zu Lenin (um 1920) (3) - Kriecks Eigenbekenntnisse 1931, er wolle sich nicht zum Märtyrer für eine Partei machen, der er nicht angehöre und von der er sich distanzieren (4), ernst nimmt und in der Kurzbiographie behauptet, seiner "harmlosen, angesichts der politischen Zeitumstände freilich naiv-taktlosen Rede" (5) seien keine nationalsozialistischen Töne anzumerken gewesen".

Es gehört schon allzuviel guter Wille dazu, der Rede Kriecks vom 21. Juni 1931, die in dem Schlußruf gipfelte "Heil dem Dritten Reich", bloße Naivität zu unterstellen und den Apologien Kriecks in der "Preußischen Lehrerzeitung" zu folgen, er habe nur den bedrückten Lehramtskandidaten, vor denen er

die Rede hielt, mit diesem Ruf "Optimismus, Hoffnung auf bessere Zeiten und Mut zum Durchhalten" (6) vermitteln wollen.

Eben gerade "angesichts der politischen Zeitumstände" im Jahre 1931 ist es nämlich keineswegs mehr als "harmlos" mißzuverstehen, wenn ein Hochschullehrer mit Heil-Rufen das Dritte Reich preist und dies als Schutzbehauptung zu werten, er habe mit diesem Ausdruck "nicht für das "Dritte Reich" der NSDAP geworben, sondern das alte Symbolwort der Milleniumsspekulation als Ausdruck des Hoffens auf eine bessere Zukunft in die gesellige Runde" geworfen. (7)

Die Erinnerung daran, daß es sich bei diesem Ausdruck tatsächlich um ein "altes Symbolwort" der breiten völkischen - und nationalen Bewegung handelte, sich der Gebrauch dieses Begriffes ursprünglich keineswegs auf die NSDAP beschränkte (8), kann zum angegebenen Zeitpunkt der Rede keine ernsthafte Rechtfertigung für einen solchen Ausdruck sein, den bis dahin die NSDAP vollständig usurpiert und in ihrer umfassenden Propaganda als ihren Schlachtruf überall bekannt gemacht hatte. (9)

Von daher wirkt es geradezu unglaublich, wenn Müller meint (10), durch die folgende disziplinarische "Strafversetzung", die alsbald von der nationalsozialistischen Partei in der Öffentlichkeit breitgetreten wurde, sei Krieck quasi durch das "Ungeschick" seines Disziplinarvorgesetzten, des preußischen Kulturministers Grimm "der NSDAP zugetrieben" worden. (11) Wenn noch dazu der folgende Müller'sche Satz heißt: "Die nationalsozialistische Massenbewegung wirkt auf Krieck anziehend" (12), so daß er damit wohl - wenn auch widerwillig - anerkennt, daß es Krieck zur Partei zog, er also nicht hingetrieben werden mußte.

Ebenso verhält es sich mit den Auseinandersetzungen Kriecks

mit anderen Parteistellen im Fall "Hartnacke", wenn hieraus eine prinzipielle Antipodenstellung Kriecks zur NSDAP konstruiert werden soll, der er immerhin selbst in nicht zu geringer Position angehörte, wie er dieser Tatsache auch seine Direktorenstelle zu verdanken hatte, anders seine Möglichkeit zur Veröffentlichung solcher Werke, wie der "Völkisch-Politische Anthropologie" im Jahre 1936, auch nicht zu erklären gewesen wäre.

Schon der Inhalt des Streits - Krieck als Geisteswissenschaftler vertritt einen All-Biologismus - damit als Pädagoge das selbstverständliche Prinzip geistiger Bildungsamkeit - gegen einen "materialistischen, rassistischen Monismus" (13) der nationalsozialistischen Rassen-theoretiker, vor allem Walter Groß' Rassenpolitisches Amt (RPA) (14), die speziell in der Person Hartnackes und seines Hauptwerks (1930) "Naturgrenzen geistiger Bildung" (15) die soziale Auslese entsprechend den Standesgrenzen ausgerechnet mit einer biologisch begründeten Erblehre rechtfertigen will, wirkt dann als Rettung der Ideen Kriecks besonders deplaciert, wenn man konstatieren kann, daß gerade die von ihm vertretenen Theorien sich ausgerechnet auf Adolf Hitlers "Mein Kampf" zu Recht berufen können. (16)

Wie auch überhaupt der beinahe verzweifelt erscheinende Versuch, diese oder jene Diskrepanz und Auseinandersetzung im Dritten Reich dazu auszunützen, diese oder jene Vorstellung oder Person zu retten, sich vorwerfen lassen muß, keinen gefestigten Begriff vom Nationalsozialismus zu besitzen. Am deutlichsten zeigt sich dies, wenn Nationalsozialismus mit Rassentheorien oder speziell Antisemitismus gleich gar identifiziert werden soll. So wird immer übersehen, daß es sich bei dieser Staatsauffassung und ihren entsprechenden Bildungsvorstellungen um eine politische Partei und ein entsprechendes Staatswesen handelt, wie ja auch wohl kein ähnlich totalitäres

System politischer Machthaber damit entschuldigt werden kann, daß es gerade nicht Millionen seiner Minderheiten umbringt, sondern alle ganz anders in die Pflicht nimmt wie es sich bei politischen Vorstellungen immer um Darstellungen des Verhältnisses Bürger - Staat handeln muß, die niemals mit der Behandlung von Minderheiten identifiziert werden können. Allenfalls läßt - das wird weiter unten geschehen - die Rezeption der offiziellen Einschätzung und der entsprechenden Behandlung der "Artfremden" Schlüsse auf die politische Einstellung zum Bürger überhaupt zu. Desavouiert werden jedenfalls solche -für den NS-Klassiker bemühten Rettungsversuche gründlich, wenn sich nachweisen läßt, daß auch schon sein frühes Hauptwerk "Philosophie der Erziehung" 1922 "präfaschistische Theoreme" (17) enthält und so nachgewiesen wird - und zwar eben nicht nur an Äußerlichkeiten, wie seiner Partei- und SS-Mitgliedschaft oder dem entgegen seiner Zerwürfnisse mit dem RPA -, daß er inhaltlich und zwar höchst selbständig und geradezu als Protagonist und Vorkämpfer der Nationalsozialistischen Bildungstheorie (18) - Stippel nennt ihn den "Inspirator" und mit Philipp Hördt den "Vollender aller Richtungen und Strömungen innerhalb des völkisch-politischen Erziehungsdenkens im deutschen Raum" und verweist ebenfalls darauf: "Sowohl Philipp Hördt, wie Alfred Baeumler und Oswald Kroh, um nur drei der bekanntesten Vertreter dieser Richtung zu nennen, bewegen sich völlig in seinen (Ernst Krieck's-H.A.) Gedankenbahnen, vor allem was die ideologische Fundierung ihrer pädagogischen Theorie betrifft" und unterstreicht dies mit weiteren Nachweisen durch die "wiederholte und ausdrückliche Berufung auf ihn, wie sie sich in ihren Schriften findet. Er findet im folgenden (19), daß die nationalsozialistische Erziehungstheorie "in den Schriften Kriecks ihre deutlichste Ausgestaltung erfahren" habe. - wie auch als Schüler Adolf Hitlers auf diesem Gebiet gedacht hat. (19.1 und 19.2)

2.1 Der Kampf gegen frühere pädagogische Theorien

Als der Kampf gegen frühere pädagogische Theorien anstand, und das war eben in der "Kampfzeit", erschien schon 1922, also zwei Jahre bevor Hitler in der Festungshaftanstalt Landsberg am Lech "Mein Kampf" niederschrieb, die Kriecksche "Philosophie der Erziehung" und wenn man, wie Silke Axhausen (20): "die Forderung nach bedingungsloser Unterordnung unter den Staat, Antiindividualismus, Antirationalismus und übersteigter Nationalismus als faschistische Topoi versteht", dann wird man bei diesem frühen Hauptwerk schon in der Gliederung recht schnell fündig: Unter römisch I, Ziffer 3, findet sich u.a. die Kritik des Individualismus (21).

2.1.1 Anti-Individualismus

Nicht erst also in seiner "Nationalsozialistischen Erziehung" (22) - 1933 also nach der "Machtergreifung" erschienen - verwendet er diese Topoi in dieser Reihenfolge:

"Der Individualismus fiel von uns ab wie ein schlechter Verputz ... Der Krieg schon hatte eindringlich gelehrt, daß der Einzelne für sich nichts Ganzes und Selbständiges sei, daß wir von Mächten über uns und unter uns abhängen, getragen und geführt werden ... Und ganz besonders die Jugend der Nachkriegszeit wächst in diesem Erleben auf: sie weiß, daß sie auch im Frieden nicht mehr nach Neigung und Willkür ihr Leben gestalten kann, sondern in gemeinsamer Not, vom Schicksal an einen Ort, vor eine Aufgabe gestellt wird, an der sie sich zu bewähren hat, in welcher Bewährung sie dann ihre persönliche Bestimmung und Erfüllung findet" (23).

Hier geht er ausdrücklich vom Antiindividualismus aus: "Der Individualismus fiel von uns ab wie ein schlechter Verputz", um den Krieg als Argument dafür zu verwenden,

daß "der Einzelne für sich nichts Ganzes und Selbständiges sei", also die Unterordnung unter die "Mächte über uns" als einerseits Existenznotwendigkeit für den Einzelnen - der von ihnen "abhängen soll" - hingestellt wird, wie dasselbe "vom Schicksal (als der Macht über uns - H.A.) an einen Ort, vor eine Aufgabe gestellt" zu sein, "an der (man) sich zu bewähren hat", als dankbar aufgenommenes Ziel: "in welcher Bewährung sie dann ihre persönliche Bestimmung und Erfüllung findet", das ohne rationaler Überprüfung überhaupt zugänglich zu sein, ausgerechnet der Individualität zum Durchbruch und zur Erfüllung gereichen soll.

Über die Zeit, in der die Philosophie der Erziehung geschrieben ist, drückt sich Krieck nachträglich so aus: "In der Tat, die Borniertheit unserer Fortschrittsphilister hat nicht gehindert, daß Ordnungen und Menschentum in Anarchie und Zersetzung zerfallen. Gemessen an wirklich geformtem und schöpferischem Menschentum ist die lebende Generation im ganzen Bereich der abendländischen Zivilisation durchaus unterwertig; die Bildungssystem, Bildungsmittel und Schulen aber sind klappernde und leerlaufende Mühlen geworden Wie ein Totelschädel blickt die Sinnlosigkeit und Verödung aus dem Kulturbetrieb. Um der Verzweiflung zu entgehen, taucht dieses Menschentum in die Betäubung mit Tamtam, Spektakel und Liederlichkeit. Daraus führt ein einziger Weg nach oben: die Zucht. Wofür wir wieder erfahren und erleben was Zucht ist: "Der Mensch ist ein Tier das einen Herrn nötig hat". (24)

Man kann diesem Zitat einerseits die individuelle Sprachgewalt von Ernst Krieck anmerken, die nicht ohne Pathos ist - die Schulen "sind klappernde und leerlaufende Mühlen" geworden - aber auch die Grundstimmung der damaligen Zeit entnehmen, die von allgemeiner Unzufriedenheit und Unheilstimmung bezüglich der politischen und kulturellen Zustände erfüllt war und allgemein in einer hoffnungsfrohen Erneuer-

rungserwartung mündete. Diesem allgemein empfundenen Bedürfnis der Zeit kam Kriecks Philosophie einerseits in der Kritik der "Verkümmierung" (25), andererseits in dem Aufbau einer Neugründung der Erziehungswissenschaft entgegen, die zu Aufbruch und zu Neugestaltung drängte - und Zucht war damals keineswegs ein negativ belegter Ausdruck, wie zu zeigen sein wird. Aber gerade hier sind die angegebenen Topoi in der Absetzung zu und in der Durchsetzung gegen die Reformpädagogogen besonders deutlich.

Anti-Individualismus, "Kritik des Individualismus" als Kapitelüberschrift (26) und Schlachtruf, die einerseits den Individualismus als "geistige Potenz" (27) hochhalten, andererseits eine Umwertung aller Werte des bisherigen Individualismus versucht (28):

"Solange man nicht die Gemeinschaft wirklich als das oberste Subjekt und zugleich als das oberste Objekt des Erziehungsvorgangs erfaßt hat, solange man nicht eine Erziehungswirkung kennt, die von der Gemeinschaft unmittelbar ausgeht, und eine Erziehungswirkung, welche die Gemeinschaft unmittelbar formt, solange wird man in der Gemeinschaft auch nicht ein wirkliches, organisches Wesen sehen (...), sondern eben nur wieder die Summe von Einzelmenschen. Der Einzelne bleibt das unbedingt konstitutive Element der Gemeinschaft. Es ist aber jeder Organismus Mehr, Ursprünglicheres und Höheres als die Summe, als das zweckhaft mechanische Gefüge der Einzelnen: es ist vor allem einheitlich lebendes Wesen, von dem das geistige Leben der Glieder erst ausgeht."

Die Umwertung ergibt sich daraus, daß Gemeinschaft "wirklich als das oberste Subjekt der Erziehung" gefaßt wird. In dieser nicht weiter konkretisierten Abstraktion von "Gemeinschaft", die gleicherweise Familie, Sippe, Rasse,

Volk, wie auch Staatswesen oder Menschheit umfassen kann, kommt so nur noch das Negative zum Individuum zum Ausdruck - eine Zusammenfassung von Einzelnen soll, gleich aus welchen Gründen sie erfolgt ist, seien diese biologischer, sozialer, wirtschaftlicher oder politischer Natur, von den Einzelnen freiwillig eingegangen, oder ihnen per Gewaltherrschaft aufgezwungen, soll, ohne daß dafür irgendeine Begründung erfolgt, jedenfalls als der oberste Akteur, das höchste Subjekt der Erziehung angesehen werden.

Gerade wegen dieser völlig undifferenzierten Fassung des Begriffs "Gemeinschaft" bleibt also - zunächst völlig unbelegt - nur die Aussage übrig: jedenfalls solle nicht das Individuum für sich - im Rahmen der Gemeinschaft - Zwecke anmelden, in seinem individuellen Sinne von sich aus erziehend wirken.

Desgleichen soll die ominöse "Gemeinschaft" auch Gegenstand, Objekt des Erziehungsvorgangs sein, von ihr soll nicht nur die Erziehung bewirkt werden, sie soll auch auf sie wirken. Kriek kennt eine Erziehungswirkung, "die von der Gemeinschaft unmittelbar (!) ausgeht und eine Erziehungswirkung, welche die Gemeinschaft unmittelbar formt". Diese Absurdität der Vorstellung eines Täters, der zugleich sein eigenes Opfer sein soll, wird noch erhärtet, indem die zunächst plausibel erscheinende Vorstellung, so eine Wirkung von und auf die Gemeinschaft könne es, halt vermittelt über ihre Mitglieder, schon geben, gerade ausdrücklich ausgeschlossen wird: unmittelbar soll "die Gemeinschaft" Ausgangs- wie Endpunkt der erzieherischen Wechselwirkung sein.

Diese absurd-widersprüchliche Vorstellung vom Anti-Individuum "Gemeinschaft" - die nebenbei die reale Existenz eines solchen Monstrums ausschließt - wird auch nicht besser oder verständlicher, wenn man sie sich als "einheitlich lebendes

Wesen" vorstellen soll. Ist es doch schon bezeichnend, daß diese widersprüchliche "Wesenheit" ausdrücklich einheitlich sein soll. Und als "lebendiges Wesen" "Organismus" soll auch nur das Bild eines sich verändernden, also der Vorstellung zugänglichen widersprüchlichen Subjekts aufgemacht werden.

Demgegenüber wird der Einzelne nicht nur hervorgehoben als "konstitutives Element", also als Baustein der wesentlichen Wesenheit Gemeinschaft, als die er ja auch nur Teil, sogar dienendes Teil, Glied ist, das zu diesem Zwecke in "Zucht" zu nehmen, zu "formen" ist, bis es seinen Platz im Gebäude als "Baustein" ausfüllt. Nein, ironischerweise steht unmittelbar vor dem Zitat ein Satz, der diese ganze Konstruktion als im Dienste des Individuums stehend vorgibt: die Erkenntnis: "ohne Gemeinschaft sei und werde der Mensch nichts" (29).

Diese behauptete Funktionalität der Gemeinschaft für den Menschen, die die Ausführung des glatten Gegenteils einleitet, bietet aber sowohl - ironischerweise - der Kritik erst den Zugang, wie sie auch tatsächlich die Widerlegung ist der angeblichen herrschenden Hitlerschen "Menschenverachtung wie der des gesamten Nationalsozialismus" (30), insofern diese an ihr nur das negative Moment sehen will, anti-individualistisch, antihumanistisch gewesen zu sein, sie also mit äußeren Maßstäben mißt, ein fremdes Ideal an die nationalsozialistische Theorie heranträgt: "Das Individuum, sei es Kind oder Schüler, zieht diese Pädagogik nicht ins Kalkül. Ihm bleibt sie jede Verantwortung schuldig" (31).

Denn es kann doch nicht übersehen werden, daß nationalsozialistische Pädagogen auch noch lange nach der Kampfzeit ihre Vorstellungen gerade als Realisierung der Forderung nach Bildung der Persönlichkeit vorgestellt haben und die

Reformpädagogik ihrerseits darin kritisieren, sie habe in dieser Beziehung einiges versäumt: Das Bildungsziel der "Schule im Zeitalter des Liberalismus", "Die werdende Persönlichkeit", war eine Idealkonstruktion, die erst mit der fortschreitenden Menschheit ihre Erfüllung finden sollte Sie war Ziel, aber nicht Wirklichkeit". (32)

Mindestens die Prätentation der Nationalsozialisten bestand also darin, erst eigentlich die Individualität, die "Persönlichkeit", zu entwickeln, fragt sich nur wie ?

Zunächst als Kritik an der Überindividualisierung, die sie der liberalen Reformpädagogik zur Last legen:

"Dem aus Raum und Zeit, aus Volkstum und Religion herausgelösten, nur seinen rein menschlichen (!) Anlagen lebenden Menschen wollte die Schule dadurch freilegen, daß sie diesen Anlagen und Kräften ein freies und ungehemmtes Wachstum ermöglichte. Darum ihr einseitiger Wille zur Lösung und Befreiung" (33).

Mit dem Resultat: "Die Schulentlassenen, die in erster Linie zu sich selbst, nicht aber zur tragenden Volksgemeinschaft geführt waren, wurden für ein wirkliches Gemeinschaftsleben unbrauchbar und verfügten zudem nicht einmal über das gegenwartsnotwendige Wissen und Können" (34).

Man könnte natürlich zurückfragen, ob denn nicht, wenn die Schüler wirklich "zu sich selbst", also zu ganzen Menschen entwickelt waren, die Feststellung, daß sie so "für ein wirkliches Gemeinschaftsleben unbrauchbar" waren, nicht eher ein Argument gegen eine derart vorgestellte oder entsprechend realisierte "Gemeinschaft" wäre, wenn diese mit entwickelten - befreiten - Individuen nichts anfangen kann, also wohl mit ihnen in Konflikt gerät.

Aber das würde seiner Gedankenfolge nur die Umkehrung

entgegenhalten, also gerade das Verfahren anzuwenden, das die nationalsozialistischen Pädagogen gegenüber den Reformpädagogen verwenden, konstatieren, daß eben die Legitimation der Gemeinschaft nur darin liegen kann, die Zwecke des Einzelnen zu fördern, was Schaller und Krieck aber als Liberalismus von sich weisen würden.

Ihrem Text entsprechend gilt es, ihre Kritik der Reformpädagogen nachzuvollziehen und dabei zu überprüfen, was sie gegen die Überindividualisierung einzuwenden haben. Daß die frühere Pädagogik den Menschen "aus Raum und Zeit, aus Volkstum und Religion herausgelöst" habe, ist ja überhaupt nur dann als Vorwurf zu verstehen, wenn der Kritiker schlichtweg unterstellt, diese Lösung zerstöre (natur-)notwendige Bindungen an Volk und Gott und entziehe dem Individuum für sein Leben notwendige Mittel, wenn sie seinen "Anlagen und Kräften ein freies und ungehemmtes Wachstum ermöglicht".

Und genauso ist es auch gemeint: "Jeder ist "Persönlichkeit" nur in dem Maße, als er aus dem Ganzen leben und wachsen, das Ganze in seine Verantwortung aufnehmen und sich ihm hingeben kann. Damit wird ihm die Erfüllung seines eigenen Lebens, die Erlösung von seinem zerblasenen Ich-Bewußtsein zuteil. Was könnte "Persönlichkeit" auch anderes sein? Das krankhafte Pöppeln am Ich führt bloß zur Anarchie" (35).

Gegen das angebliche reformpädagogisch-liberale Credo vom puren Individualismus wird also hier aus der Tatsache, daß Erziehung mindestens zwei Personen erfordert und es soziale Gebilde, Gruppen, "Gemeinschaften" gibt, werden diese schon mit der Apostrophierung als das "Ganze" zum Übergeordneten aufgeschwungen, der Einzelne somit zum "Teil" deplaciert und ihm überdies aufgegeben, weil er Teil in einem Ganzen sei, Teil für das Ganze zu werden.

Darin steckt ein falscher Umkehrschluß. Ausgehend von der Feststellung: "ohne Gemeinschaft ist und wird der Mensch überhaupt nichts", die gegen Rousseaus Zögling (36), wie gegen einen Kaspar Hauser (37), die Notwendigkeit der Bildung betonen, wird der Umkehrschluß gezogen: "Konkreter Mensch, Persönlichkeit wird man nur innerhalb der Gemeinschaft, nur im Wachsen und Verwachsen mit ihr" (38). Denn im "Verwachsen" mit der Gemeinschaft wird als Zweck der Erziehung, also Förderung der Person, schon ihre Einbindung, also Dienstbarmachung angegeben, die in der "Hingabe" an das Übergeordnete "Ganze" gipfelt.

Insofern liegt schon ein eigenartiger Begriff von Individualität vor: "Man mag Persönlichkeit als Ideal der Pädagogik immerhin gelten lassen, sofern (!) darunter die organische Verbundenheit und Verwurzelung in der Gemeinschaft und also die Gemeinschaftsidee mitbefaßt ist. Man kann aber nicht - den Fall gesetzt, daß man es überhaupt könnte - beziehungslos nebeneinander Menschen nach ihrer bloßen Veranlagung und Eigengesetzlichkeit erziehen wollen und dann erwarten, daß sich daraus von selbst eine organische Gemeinschaft ergebe" (39).

Sofern man Persönlichkeitsentwicklung als Unterwerfung unter die "Gemeinschaft" ansehen will, ist Ernst Kriek damit einverstanden. Man kann aus diesem Zitat den Schluß auf dasjenige "Wissen und Können" (40) ziehen, das zur "Verbundenheit und Verwurzelung" in der Gemeinschaft führt.

Zunächst soll aber überprüft werden, ob denn der Vorwurf an die liberale respektive reformpädagogische Erziehung zutreffend ist, es sei ihr Ideal - wenn auch nicht die Realität - gewesen, zur Individualität über die freie Förderung der "Kräfte und Anlagen" seiner "reinmenschlichen" Einzelheit zu gelangen. Denn bei dem Kritikverfahren, das

die Nationalsozialisten hier anwenden, den anderen Standpunkt darin zu kritisieren, daß er die eigenen Zwecke - Einbindung etc. - verfehle, nicht realisiere, liegt die Möglichkeit nahe, daß hier vom Gegner ein pures Gegen- und damit Zerrbild aufgemacht wird; indem ihm unterschoben wird, er mache gerade das Gegenteil von dem, was man selbst - im Interesse des "Ganzen" - wolle - Überindividualisierung.

Hier kann ich mich insbesondere auf die Arbeit von Silke Axhausen (41) berufen, die nachgewiesen hat, daß es sich bei einer Sicht, die "in der Reformpädagogik die pädagogische Schule sieht, die - sogar zu sehr - auf die Bedürfnisse des Kindes eingegangen ist" (42), um eine allenfalls "oberflächliche Rezeption" (43) handelt.

So weist sie als grundlegende Charakteristik der Reformpädagogik auf: "einerseits bewirkt sie einen Fortschritt gegenüber früheren Praktiken, insofern sie die kindliche Eigenart berücksichtigen will; auf der anderen Seite wurde diese Rücksichtnahme nicht um einer Verbesserung der Erziehung zugunsten der Kinder willen geübt" (44).

Sie beurteilt die Lösung des politischen Verhältnisses von Individuum und Staat durch die Reformpädagogik, um das es an dieser Stelle geht, also keineswegs in dem Sinne der Nationalsozialisten: "Zwar wird auf die politische Bildung des einzelnen Wert gelegt, doch so, daß jeder lerne, sich der unhinterfragten Gemeinschaft zu beugen" (45). Dabei kann sich Silke Axhausen auch auf die Arbeit Bruno Schonigs berufen (46), der ebenso gegen den behaupteten inhaltlichen "Bruch zwischen Reformpädagogik und nationalsozialistischer Pädagogik" (47) argumentiert, wie auch auf Hubertus Kunert, der ebenfalls dem "kulturkritisch-reformpädagogischen Neubeginn in Deutschland ... deutliche präfaschistische Theorien attestieren will." (48)

Damit scheint aber die Vermutung bestätigt, daß der Bruch, den die Nationalsozialisten, um ihren Neubeginn und Wiederaufbau zu akzentuieren, zwischen den ihnen vorausgehenden Pädagogen, die die kritische Situation der Kultur wie des Zustands des Vaterlandes zu vertreten haben sollen, und ihren eigenen Vorstellungen aufmachen, nur allzugern von neueren Forschern übernommen worden ist, vielleicht um die moralische Verurteilung des Nationalsozialismus und die Absetzung des Wiederaufbaus der Demokratie von derart kompromittierenden Zielen zu erleichtern. Denn zu diesem Zweck scheint es sinnvoll, in jedem einzelnen Punkt die große Diskrepanz zwischen demokratischen und nationalsozialistischen Theoremen aufzuführen, wogegen nichts einzuwenden wäre, wenn dieser Bruch, " Hiatus " inhaltlich auch belegt würde.

Daß die "Freilegung" und Entwicklung der "reinemenschlichen Anlagen" einer zur Gemeinschaft disparaten, insofern unbrauchbaren Menschen erzeugt, unterstellt eine Gemeinschaft, die gerade eben nicht rationelles "Wissen und Können" als vorhandene Fähigkeiten in Bezug mit Geist und Natur als "Wissen" benötigt, sondern insofern andere und das heißt irrationale Anliegen an das Wissen heranträgt.

Wenn nach dem bisher ausgeführten eindeutig die "Gemeinschaft, das "Ganze", oberster Zweck der Erziehung sein solle, dann erst wird überhaupt verständlich, daß "Entwicklung der kindlichen Eigenart", Erziehung vom Kinde aus" und darum "Wissen und Können" dem Zweck der Erziehung, also Ausbildung, widersprechen sollen. Wenn oberster Zweck der Erziehung die Einbindung, Verwurzelung und darum "Formung" und "Zucht" der kindlichen Persön-

lichkeit sein soll, dann ist dieser Zielpunkt am Verständnis, Ideal der "Gemeinschaft" zu messen und alles, was in der Schule oder Ausbildung geschieht, also sowohl Inhalt und Methode, an diesem genuin politischen Zweck auszurichten.

Denn was mit "Gemeinschaft", Rasse, Volk und Staat gemeint sind, wird ebenfalls offen ausgesprochen und "begründet": "Was bedeutet Volk als 'Ganzheit'? Menschheit verwirklicht sich in Völkern als ihren Überpersönlichen (1) Individualgestalten. Unter allen Sozialgebilden gibt es nur eines, das den Charakter eines vollständigen Lebensraumes an sich trägt: Volk besitzt alles in sich und erzeugt an sich alles, was den Gliedern zum Leben nötig ist: Sprache, Religion, Recht, Staat, Wirtschaft, Kunst, Erziehung als Bestand an Formen und Funktionen, zudem den ganzen Gehalt aus Geschichte und Überlieferung. Damit ist es auch für das Werden seiner Glieder die bestimmende Größe. Im Volkstum finden die Glieder ihren Ursprung, den Boden gegenseitigen Verstehens und Verständigens, gemeinsamer Haltung, Willensbildung und Weltanschauung" (49).

Daß hier gegen Individualismus, individualistisches Verstehen der Welt argumentiert werden soll, ergibt sich schon aus der Charakterisierung des "Volk's" als überpersönliche Individualgestalt. Die Qualität, die das Volk aber als besonderes Sozialgebilde vorrangig vor dem Individuum und allen anderen Sozialgebilden auszeichnen soll, ist seine "Lebensfähigkeit". Daraus ergeben sich zwei Verweise.

- Erstens unterstellt dies eine Betrachtung der Welt als eines "ewigen Kampfes", in dem nur die besten bestehen, eine Übersetzung Darwin'scher Biologismen in die Historie. (50)
- Zweitens wird die Qualität eines - beliebigen - "Wesens" darin gesucht, daß er in diesem "Lebenskampf" besteht

und in diesem Vergleich sehen die Individuen schlecht aus, die nun mal immer wieder vergehen, deren Lebensspanne begrenzt ist. Von daher wird die relative "Überlebensfähigkeit" des Volkes zum qualitativen "Argument" für seine Höherwertigkeit.

Vor allem aber ergibt sich aus dieser quasi-idealistischen Anschauung, daß nun "reinmenschliche" Qualitäten der Schimäre "Volk" attestiert werden. Die geschichtliche "Überperson" gerät aus diesem Grund an die Ehre zum "Geistorganismus" zu avancieren, und so zu einer irrationellen Quelle von "Geist". Und das ausgerechnet unter Berufung auf die Klassiker des Idealismus.

"Die freie Persönlichkeit bei Herder, Goethe, Humboldt ist die zum Höchstmaß entfaltete und harmonisierte Humanität, ein Wahrzeichen der Vergeistigung durch den Entwicklungsprozeß überhaupt ... Goethe ist das Vorbild dieser Einwerdung individueller Selbstgestaltung mit sozialem Denken und Handeln. Höchster Persönlichkeitswert wird höchste Dienstschaft und Verantwortlichkeit gegenüber dem Ganzen. Der abstrakte Gegensatz zwischen Einzelmensch und Gemeinschaft ist damit aufgehoben: Gemeinschaft ist lebendiger Organismus, darin jeder Einzelne als Glied eine dienende Funktion ausübt und zugleich ein Maß an Selbstzweck und Eigenwert besitzt, ein Organismus, darin die Harmonie und Wechselwirkung aller Einzelnen untereinander und mit dem Ganzen gewahrt wird, darin endlich die Bildung des Ganzen und der Glieder, ihrer Eigenart und Sonderfunktion unbeschadet, durchgehendes ähnliche Gesetzmäßigkeit und entsprechende Grundcharaktere aufweisen. In der Idee des geistigen oder Gemeinschaftsorganismus löst sich das für Kant höchste, aber vom Individualismus aus gesehene unlösbare Problem: wie in der Handlung des Menschen Freiheit und Notwendigkeit sich vereinigen". (51)

Das Problem von Freiheit und Notwendigkeit löst sich dem pädagogischen Denker also ganz einseitig auf Kosten des Individuums auf - unbeschadet ihrer Eigenart und Sonderfunktion; womit sich jedenfalls theoretisch zwanglos ergibt, daß die Eigenart nur insoweit akzeptiert ist, als sie dem "Glieder" eine (besondere) Funktion, also Nützlichkeit für die Gemeinschaft zuweist. Die "Freiheit", die so rein dem Gesamtorganismus zugewiesen ist, als welcher der Staat seine gebildete Subjektivität und selbstverständliche Höchstwertigkeit zugesprochen erhält, entspricht der "Notwendigkeit" für die Einzelmenschen sich zu "durchgehend ähnlicher Gesetzmäßigkeit und entsprechendem Grundcharakter" bilden zu lassen.

Damit erhält aber nicht nur das Individuum (dazu unter 2.2.2), sondern auch der "Geist", der bis dato als der Begriff der Rationalität und Logik zu verstehen war, eine ganz uneigenständige Rolle zugewiesen:

"Es gibt dann keine Autonomie des Geistes mehr. Es wird damit der Schwerpunkt aus dem reinen Geist in das Gesamtlebendige zurückverlegt, aus dem der Geist selbst nur eine Abspaltung ist: die Einheit des Urgrundes ermöglicht auch wieder die Einheit des Zieles im geschichtlichen Werden. Der völkische Realismus setzt dem Geist wie allen anderen Lebensfunktionen dasselbe Gesamtziel: die Vollendung des völkischen Ganzen in seinem geschichtlichen Werdegang". (52)

Ebenso wie nun - im November 1933 - unter Verzicht auf die Terminologie liberalen Gedankenguts (und nur darin findet sich - nach dem vorigen - der Unterschied der früheren Schriften Ernst Kriecks zu denen nach der Machtergreifung) offen ausgesprochen wird, was es mit der "Persönlichkeit" auf sich hat: "Jeder Volksgenosse ist an einen Ort gestellt, findet eine Lebenslage und eine Lebensaufgabe vor, steht dabei aber mit seinem Gewissen unter demselben Gesetz Überpersönlichen (! - H.A.) und gemeinsamen Lebens" (53), die Unterordnung unter das dem einzelnen äußerliche Gesetz der "Gemeinschaft", findet sich hier die Negation der "Autonomie des Geistes", des Selbstzwecks der Rationalität, der Freiheit der Wissenschaft, indem die Kriek'sche Weltanschauung des "völkischen Realismus" diesen "Lebensfunktionen" einen ihnen äußerliches "Gesamtziel" voraussetzt: "die Vollendung des völkischen Ganzen".

Mit der Einordnung des Geistes in die Lebensfunktionen ist rationell betrachtet nur ausgesprochen, daß Denken, ganz ebenso wie Vorgänge des Fühlens und Handelns, zu den menschlichen Lebensäußerungen zählt, was normalerweise der Ausgangspunkt dafür ist, sich die Unterschiede und Eigenarten dieser Tätigkeiten vor Augen zu führen. Ganz entgegengesetzt die "Logik" Kriek's: Weil Geist zu den Äußerungen des Menschen, und das heißt bei Kriek sofort "des Menschentums", der Gemeinschaft, des Volkes, zählt, hat er sich den postulierten Gesamtzwecken dieses Überpersönlichen Organismus unterzuordnen. (54)

2.1.2 Anti-Rationalismus

Das Verfahren der Kritik gegenüber den früheren Erziehungstheorien ist identisch: an ihnen wird moniert, daß ihnen gerade das fehlen soll, was der Nationalsozialismus-Deuter für wesentlich hält: Der völkische Realismus muß "den Geist, die Weltanschauung, die Kultur und Bildung mit der Wirklichkeit wieder in Zusammenhang und Zusammenklang bringen, indem er sie aus ihrer Absonderung und Verselbständigung herausholt". (55)

Wo er "Zusammenhang und Zusammenklang" mit der Wirklichkeit, i.e. das Ziel der völkischen Gemeinschaft fordert, stört ihn Absonderung und Verselbständigung des Geistes, die "Autonomie" der Wissenschaft. Daß der Inhalt dieses Gedankens auch schon in den frühen, "liberalen" (56) Schriften vorhanden ist, zeigt sich an seiner "Kritik des Intellektualismus und Psychologismus" (57) in der Philosophie der Erziehung (1922). Hier kritisiert er - speziell an der Erziehungswissenschaft - ausgerechnet ihre Rationalität:

"Die Pädagogik ... ist nach Aufgabe wie nach Aufbau eingestellt auf Verstandesmäßigkeit und Zweckmäßigkeit, auf Berechnung und Bemeisterung, nicht auf Wahrheit und Sein. Sie war die Magd der Wissenschaft bei deren Versuch einer geistigen Welteroberung. Irrationale Mächte, zumal die Leidenschaft, waren bei diesem Versuch einst selbstverständliche Voraussetzung. Je weiter sich die Wissenschaft von ihrem Ursprung entfernte, je mehr die Leidenschaft des Schauens und der Wille zur Totalität (I - H.A.) abstarb, desto leerer und mechanischer wurde ihre Systematik und Methodik". (58)

Schon daß er einen Unterschied, wenn nicht Gegensatz, zwischen "Verstandesmäßigkeit und Zweckmäßigkeit" einerseits

und "Wahrheit und Sein" andererseits konstruiert, gibt zu denken. Nicht erst aus der Sicht seiner späteren Schriften ergibt sich hier, daß sich ihm Wahrheit keineswegs aus der verstandesmäßigen Erfassung der Wirklichkeit, des Seins ergibt, mit dem Resultat, daß dann ein zweckmäßiger Umgang mit den erkannten Gesetzmäßigkeiten der Welt möglich wird. Nein, nach seiner Ansicht genügt es offenbar nicht zum Begreifen der Wirklichkeit den Verstand zu gebrauchen, ausdrücklich irrationale Mächte sollen dazu nötig sein.

Zur Begründung verweist er hier merkwürdigerweise auf die "Leidenschaft", die früher "beim Versuch einer geistigen Welteroberung" selbstverständlich gewesen sei. Nun drückt Leidenschaft zunächst nur eine bestimmte Intensität bei einer beliebigen Betätigung aus, insofern möchte man ihm recht geben, daß - so verstanden - auch zum Denken und Forschen Leidenschaft, nämlich Motiviertheit gehört, aber eben dazu. Nicht Leidenschaft an sich, als Gefühlsregung, sondern leidenschaftliches, eben intensives, konzentriertes Denken, Forschen und Wissen-wollen.

Nach Krieck soll aber mit der Leidenschaft gerade Irrationalität Eingang in die Wissenschaft finden und das verweist darauf, daß ihm eine rein verstandesmäßige Erfassung keine zureichende "Wirklichkeitsschau" ist, da soll "die Leidenschaft des Schauens und der Wille zur Totalität" fehlen. So gefaßt, kann damit aber nur noch gemeint sein, daß er

- entweder andere Mittel der Er- und Begreifung des Seins verlangt, die instruktive oder intuitive Zusammenschau etwa. Dies hieße, daß er hier schon verlangt; die unbegriffene, also unreflektierte Sichtweise existierender oder eben subjektiv-konzipierter Gesetzmäßigkeiten der Welt unmittelbar zum Maßstab der Wissenschaft zu erheben, was der Subjektivität, der partikularen Weltan-

schauung nicht nur Eingang in die Wissenschaft verschaffte, sondern deren Objektivität die Subjektivität als Maßstab und Gesetz aufzuoktroyieren würde,

- oder aber, daß er unmittelbar die das Forscher-Subjekt bewegende Leidenschaft, und das müßte verstanden werden, als dessen der Überprüfung der Welt vorausgesetzte Leidenschaft, also seine sich nur der willkürlichen Entscheidung verdankende Weltanschauung, zum Maßstab der "Wahrheit und des Sein's" machen will,
- oder aber beides, und dafür spricht unmittelbar das Resultat des Zitats: Wenn das Fehlen der Leidenschaft die Ergebnisse "leer und mechanisch" machen soll, dann ist dem in einfacher Umkehrung der Kritik zu entnehmen, daß Kriek von den Resultaten fordert, sie sollten nicht leer sondern "voll" (von Wirklichkeit) sein - also unmittelbar und unreflektiert die selbst konzipierte Wirklichkeit wieder spiegeln und zugleich nicht mechanisch, sondern "organisch" sein und daß dies das Kürzel für Kriek's eigene schimärische und widersprüchliche Weltanschauung ist, wurde oben schon versucht nachzuweisen. (59)

Es läßt sich daher nachweisen, daß die genaue Betrachtung der Kriek'schen Intentionen in bezug auf die Wissenschaft schon in seiner "liberalen" Zeit, mindestens deren inhaltliche Irrationalität offen und unübersehbar zutage bringt. Daher mag es ausreichen, zum Beleg dafür, daß seine Stellung zur Rationalität sich nur der Formulierung, nicht aber dem Inhalt nach gewandelt hat, ein einziges Zitat aus der Nationalpolitische Erziehung (1932) hinzuzufügen:

" Wissenschaftliche Erkenntnis, die dem Eigenwert und das Eigengesetz ihres Gegenstandes sieht, entspringt der Fähigkeit des Hingebens, des auswertenden Anschauens. In die fertige, formelhafte Erkenntnis aber gehen

jene Werte (! - H.A.) niemals völlig ein. Jedem ist seine (! - H.A.) Wahrheit zugemessen, und sie liegt in seiner letzten Stellungnahme (! - H.A.), in seinen Entscheidungen (! - H.A.) und daraus in seine Erkenntnisweise und in seinen Erkenntnisgang hinüber. Jeder macht Wissenschaft und besitzt Wahrheit nach Art und Maßweite seines Menschentums, seines Ranges und seiner Würde: nach der Höhe und Kraft des gesetzgebenden Bildes, der Macht des ihm zugeteilten Charisma. So wie er die Welt anschaut, so schaut sie ihn an." (60)

Wissenschaft nach dem Motto: Wie man in den Wald hineinruft ..., das ganze wirkt heutzutage unmittelbar lächerlich, ist aber nichts anderes, als das ernste und entschiedene Plädoyer für "die Erkenntnis, die aus unserer Entscheidung folgt, die unserer Wert- und Willenshaltung entspricht, die unsere Stellungnahme enthält und unserer Vollendung dient" (61) also die Subsumierung der Objektivität unter die Subjektivität des einzelnen, was deswegen so unmittelbar widersprüchlich aufscheint, weil die unreflektierte Stellungnahme für die unreflektierte Subjektivität als Maßstab der Wissenschaft ausgerechnet in den Formen der Reflexion, der Begründung und Argumentation, dargeboten wird.

Wie ja auch, weder die Theoretiker der Erziehung, noch die Epigonen und Praktiker darauf verzichten, "die gesunden Kräfte des Verstandes" (62) für sich zu reklamieren, um desto deutlicher auszusprechen, "Der neue Staat ist in dieser Hinsicht 'ungeistig'. Er wertet den Menschen nur nach seinem Einsatz im Leben, nach seiner Tat. Der neue Staat ist aber nicht wissensfeindlich. Er verneint nur das Wissen, das nur im Gehirn sitzt. Wissen muß Leben werden.

In dieser Forderung liegt die Synthese von Persönlichkeitsbildung und völkischer Gliedhaftigkeit". (63)

Und es ist beileibe kein Zufall, daß diese sowohl relativierende, als auch funktionsbezogene Einschätzung des Wissens sich auf Adolf Hitlers "Mein Kampf" stützen kann:

Er geht davon aus, "daß ein zwar wissenschaftlich wenig gebildeter, aber körperlich gesunder Mensch mit gutem, festen Charakter, erfüllt von Entschlußfreudigkeit und Willenskraft, für die Volksgemeinschaft wertvoller ist als ein geistreicher Schwächling" (64), wobei dieselben zwei Themen sich wiederfinden: Einerseits die Betrachtung der Gaben der Person nach ihrem Nutzen für das ganze: die Volksgemeinschaft, wobei jeder, der seinen Dienst entschlossen und willig tut, gleichviel zählt, wenn er sich nur an seinem Platz nützlich macht, und andererseits, die Korrelation von geistiger Bildung mit Schwächlichkeit, die nicht nur den Nutzen des Geistes fürs Volk in Zweifel zieht, sondern sogar ein Mißtrauen gegenüber verstandesmäßiger Bildung andeutet, - es möchte Unzufriedenheit stiften, daß sich bis zum offenen Angriff auf den Nutzen von Wissensvermittlung steigert:

(Die wissenschaftliche Schulbildung soll mit "nur geringen" Veränderungen übernommen werden) "Erstens soll das jugendliche Gehirn im allgemeinen nicht mit Dingen belastet werden, die es zu fünfundneunzig Prozent nicht braucht und daher auch wieder vergißt ... So geht der hauptsächliche Zweck dieses Viel-Lernens schon wieder verloren; denn er kann doch nicht darin bestehen, durch ungemessene Häufung von Lehrstoff das Gehirn an sich lernfähig zu machen, sondern dazu, dem späteren Leben jenen Schatz an Wissen mitzugeben, den der einzelne nötig hat und der durch ihn dann wieder der Allgemeinheit zugute kommt". (65)

Der Angriff auf das Wissen, der mit seiner Brauchbarkeit fürs spätere Leben vorgetragen wird, enthält unmittelbar den Anspruch, daß es taugen soll für die Bewährung des einzelnen und damit wieder und das ist so das Endziel für die "Allgemeinheit" des Volkes. Den Vorzug des entschiedenen Glaubens vor der wissenschaftlichen, mit objektivem Anspruch auftretenden Reflexion beanspruchenden Erkenntnis hat aber Adolf Hitler schon im 1. Band von Mein Kampf - und nebenbei ganz kongenial in der Wertung zu Ernst Kriecks vorher erschienener Philosophie der Erziehung (66) - niedergelegt, wenn auch vom Standpunkt der Propaganda her:

"Die Nationalisierung der breiten Masse kann niemals erfolgen durch Halbheiten, durch schwaches Betonen eines sogenannten Objektivitätsstandpunktes (wieder die Korrelation von Geist und Schwäche -H.A.), sondern durch rücksichtslose und fanatisch einseitige Einstellung auf das nun einmal zu erstrebende Ziel ... Der Glaube ist schwerer zu erschüttern als das Wissen, Liebe unterliegt weniger dem Wechsel als Achtung, Haß ist dauerhafter als Abneigung und die Triebkraft zu den gewaltigsten Umwälzungen auf dieser Erde lag zu allen Zeiten weniger in einer die Masse beherrschenden wissenschaftlichen Erkenntnis als in einem sie beseelenden Fanatismus und manchmal in einer sie vorwärts jagenden Hysterie.

Wer die breite Masse gewinnen will, muß den Schlüssel kennen, der das Tor zu ihrem Herzen öffnet. Er heißt nicht Objektivität, also Schwäche (! - H.A.), sondern Wille und Kraft". (68)

Diese ganz eindeutige Stellung zur Wissenschaft, der vorgeworfen wird, untauglich für die Einstellung der "Masse" auf das zu verfolgende Ziel zu sein, entspricht konsequent die Forderung nach fanatischer Einseitigkeit, nach parteilicher Weltanschauung. Von diesem ganz und gar

eindeutigen Standpunkt aus, daß die Theorie dem Parteizweck und seinem totalen Staatsprogramm zu dienen habe, (69) wird schon von Hitler die frühere "Wissens"-Pädagogik kritisiert:

"Die deutsche Erziehung vor dem Kriege war mit außerordentlich vielen Schwächen behaftet. Sie war in sehr einseitiger Weise auf die Anzucht von reinem "Wissen" zugeschnitten und weniger auf das "Können" eingestellt. Noch weniger Wert wurde auf die Ausbildung des Charakters des einzelnen gelegt ..., ganz wenig auf die Forderung der Verantwortungsfreudigkeit und gar nicht auf die Erziehung des Willens und der Entschlußkraft". (70)

Nach dieser mehrfach zitierten Zusammenziehung von Wissensvermittlung und ihr angeblich entsprechender Schwäche, mangelnder Willens- und Entschlußkraft, Verantwortungsfreudigkeit wird nun wohl der Vorwurf deutlich, der in dieser verächtlichen Charakterisierung der "Charakterbildung" steckt: Die Erziehung zum Denken, dem nun einmal ein Abstandnehmen und Überprüfen jeglicher Aussage und Stellungnahme immanent ist, wird deswegen abgelehnt, weil ihr nicht umstandslos die Weckung von Begeisterung für die Hingabe ans große Ziel der "Mission unseres Volkes" innewohnt. Diese Erzielung wird der "Halbheit" (71) und "Kriecherei" (72) geziehen, weil ein "Vielwisser" (73) erstens nicht umstandslos dafür bürgt, daß er fanatischer Nationaler ist, und zweitens - noch schlimmer - weil sogar der Versuch, eine solche Weltanschauung noch extra begründen zu wollen, eine theoretische Distanz impliziert und der Einzelne - mindestens theoretisch - sich "anmaßt", es käme auf seine Person und Stellungnahme für die Gültigkeit der völkischen Weltanschauung an.

Auch eine solche Stellung, die ja durchaus der "Bewegung" gegenüber nicht feindselig ist, sieht sich dem Mißtrauen ausgesetzt, nicht längst begrifflos und vollständig in gefühlsmäßigem "Schauen" die Notwendigkeit der Partei und ihres Staates "begriffen" zu haben. Das ist "Schwäche" und "Halbheit" des Denkens und Wissens.

Einem solchen Verdacht hat sich Ernst Krieck nicht ausgesetzt, der - wie oben versucht wurde zu belegen - von Beginn an in diesem kämpferischen, militanten und heroischen Sinne selbst Wissenschaft betrieben hat und sich wissenschaftsintern mit der Propagierung der "politischen Wissenschaft" um die Durchsetzung dieses weltanschaulichen Antirationalismus verdient gemacht hat:

"Der Mensch findet sich ... hineingestellt zwischen eine vorgefundene geschichtliche Lage und eine notwendige geschichtsbildende Aufgabe; sich selbst findet er dabei als Teil und Glied eines höheren Lebensganzen. Die Wissenschaft jeder Art hilft ihm, seine Lage, seine Zusammenhänge, Möglichkeiten und Aufgaben zu deuten, und die Wissenschaften werden ... zu politischen Wissenschaften, wenn sie vermögen, zukunftssträchtige Kräfte und Konstellationen im gegenwärtig Gegebenen sinnhaft richtig zu deuten, womit sie selbst Antrieb ... zum Handeln werden. Die politische Wissenschaft führt also über Betrachtung ... des Vergangenen und Gegebenen, über das 'theoretische Leben' hinaus zur Gestaltung der Zukunft - nicht nach rationaler Konstruktion (I - H.A.), sondern als Form der geschichtsbildenden Kraft". (74)

Die Wissenschaft hat einem Menschen zu dienen, der einfach deshalb, weil er zu bestimmter Zeit lebt, mit der "geschichtlichen Lage" sogleich eine notwendige Aufgabe zur

Geschichtsbildung vorfinden soll. Die pure Realität soll also dem Subjekt Zwecke setzen, die auch gleich noch für es notwendig, also verpflichtend sind ? Schon um bloß die Welt so zu sehen, bedarf man der "Hilfe" einer Wissenschaft, die entschlossen ist (weil sie sich dazu entschieden hat) den einzelnen als Glied eines höheren Lebensganzen zu betrachten, um ihm von daher Aufgaben zuzuweisen.

Solche "Wissenschaft" beschränkt sich aber nicht darauf, der gegebenen Realität Zwecke zu entnehmen - was nur geht, wenn man solche vorher hineinkonstruiert hat -; sie bekennt sich offen und ausdrücklich dazu: "zukunftssträchtige Kräfte und Konstellationen" sinnhaft richtig zu deuten, also zukünftige Gesetzmäßigkeiten zu definieren und will so "Antrieb zum Handeln" und eben nicht bloßes Hilfsmittel für den Umgang mit der Realität sein.

Die so unverhohlene In-Pflicht-Nahme der Wissenschaft, die ausdrücklich "nicht nach rationaler Konstruktion" vorzugehen, sondern Ab- oder Vor-Bildung der frei konzipierten geschichtlichen Gesetzmäßigkeit zu sein hat, scheint mir unmißverständlich. Daß dennoch Müller, der diese Gedanken ausführlich zitiert und referiert, diese Sinndeutung der Wissenschaft als "in Richtung auf einen kritischen Rationalismus" (75) werten will, ist mir schlechterdings unverständlich.

Schließlich hat Kriek nicht offengelassen, was er mit der Forderung meinte, die Wissenschaft habe sich "den Bedingungen des allgemeinen Kultur- und Gesellschaftswandels" zu stellen. Deren repräsentativer Ausdruck sei die nationalsozialistische Bewegung. Und Müller referiert selbst, daß er "die Möglichkeit kritischer Distanz zu einer eventuellen Dogmatik der NSDAP aufgegeben (habe - H.A.), wenn er dem dieser Bewegung repräsentierenden "Führer im Führerstaat" "in letzter Instanz" "die Entscheidung über die

Richtung der Politik jeder Art" anheimstellt (76), weil dies im Sinne Kriecks auch die Entscheidung über die Wissenschaft einschloß. (77)

Wenn schon Müller erst an dieser letzten Konsequenz der durchgängigen parteilichen Funktionalisierung der Objektivität, bei der Unterstellung auch ihres Dienstes unter den "Größten Führer aller Zeiten", der Widerspruch zur Rationalität auffällt, dann erscheint es doch mindestens unnötig, im Verhältnis Ernst Kriecks so weit zu gehen, ihn auch dann noch in Schutz zu nehmen in dem Sinne: er habe das nicht gewollt ! Wenn Ernst Krieck nachdem seine Interpretation des "Führerwillens" in Mißkredit geraten war, weil sie allzu sehr die Selbständigkeit des Wissenschaftlers betonte, gegen eine einseitige - wie er meinte materialistische - Rassentheorie auf seinem Standpunkt beharrte, kann man das kaum als Verteidigung der Objektivität und Freiheit der Wissenschaft werten.

Angesichts der so herausgestellten Eindeutigkeit der nationalsozialistischen Forderung an die Wissenschaft, die per se weder wissenschaftlich begründbar ist - es sei denn aus außerwissenschaftlichen Theoremen, Weltanschauungen, politischen Programmen - noch systematisierbar - was sollte denn an der Forderung an die Wissenschaft, sich dienstbar zu machen, noch zu systematisieren sein - mutet es eigenartig an, daß gerade dieser Vorwurf: die nationalsozialistische Ideologie sei weder eindeutig, noch begründet, noch systematisch abgeleitet, sich in der Literatur weithin findet. (78)

Einem solchen innerwissenschaftlichen Anspruch hat die nationalsozialistische Ideologie von vornherein ihre Auffassung entgegengestellt, was das Kriterium für eine erfolgreiche Weltanschauung zu sein habe. Schon aus der

Zusammenfügung von Geist und Schwäche ergibt sich der erkenntnisleitende Gedanke der Theoretiker des Dritten Reichs: wahr ist, was stark ist und das beweist sich an seiner Durchsetzung. Von daher haben sie die allenthalben festgestellte "Kulturkrise", den viel beredeten "geistigen Verfall" des Liberalismus in der Weimarer "Systemzeit" immer schon für die Widerlegung seiner Argumente und folgerichtig - nach der Machtergreifung -, ihre Durchsetzung in der praktischen Politik für den Beweis der Richtigkeit ihrer Anschauungen genommen. (79)

"Das (Autonomie und Vollendung der Person - H.A.) war die Ideologie des humanen Individualismus, des Liberalismus, der mit dem politischen und wirtschaftlichen Liberalismus zusammengehend die geschichtlich gewordenen Lebensordnungen auflöste, den Staat zum Rahmenstaat aushöhlte und in diesem Rahmen die freie kapitalistische Wirtschaft und ihre Wirtschaftsgesellschaft auf der Grundlage der liberalen Freiheits- oder Menschenrechte aussetzte. Die liberale Demokratie hat mit der Weimarer Reichsverfassung die letzten Folgerungen daraus gezogen. Heute aber ist das Ganze in Verfall, in voller Auflösung: der Staat nicht minder als die Wirtschaft und die Wirtschaftsgesellschaft, die Ideologie des Rationalismus und der Humanität nicht minder als Bildung und Schule". (80)

2.1.3 Anti-Liberalismus

Nachdem - 1932 - die Einzelnen nicht in "voller Auflösung" begriffen waren, ist der Vorwurf gegen die Liberalismus jedenfalls, er habe "das Ganze", den Staat zerstört; und nachdem auch Bildung und Schule noch existierten impliziert dieses Urteil nur wieder: sie hätten ihren eigentlichen nationalen Zweck verfehlt.

Insofern kann ich Sontheimer (81) nur zustimmen:

"Neben dem Begriff des Liberalismus als dem antinaturalistischen, antivölkischen und antinationalen Prinzip begegnet man in der Literatur immer wieder den Bezeichnungen Individualismus, Mechanismus und Atomismus. Diese Ausweichbegriffe haben jedoch kaum einen anderen Inhalt als der des Liberalismus. Auch sie stehen stellvertretend für die verhaßten und als verhängnisvoll empfundenen geistigen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen der Neuzeit."

Wo ich ihm nicht folgen kann, gerade unter dem Eindruck der Krieckschen "Erziehungstheorie" ist seine These, es handle sich dabei um bloße "Schlagworte, die in den Weltanschauungskampf hineingeworfen wurden" (82) und sie sagten deshalb nichts spezifisches mehr aus, weil die Verwendung dieser Gedanken "bestimmend für alle wichtigen antidemokratischen Gruppierungen der Zeit" (83) also nicht nur für die Nationalsozialisten gewesen sei. Denn gerade mit diesen drei Synonymen für den Liberalismus wird der Angriff auf ihn überdeutlich: Individualismus steht für die Betonung des Einzelnen gegenüber dem Ganzen, Mechanismus für mangelndes Organisches, Ganzheitliches also auch wieder für mangelnde Einordnung in den "Gesamtorganismus", Volk und Atomismus schließlich meint griechisch

nichts anderes als das lateinische Wort für das letzte, in sich unteilbare Glied des Ganzen, das in seiner Vereinzelung eben auch wieder den Zusammenhang des Ganzen sprengt. So unterstreicht jedes dieser untereinander austauschbare Synonymewas den Nationalsozialisten so verhaßt war am Liberalismus: In den deutlichsten Worten

"Die sittliche Entartung des deutschen Volkes ist die Steigerung der Selbstsuche seiner Einzelmenschen" (84), die den Untergang der Nation zur Folge haben soll: "In den letzten Jahrzehnten ist der Idealismus im deutschen Volke immer schwächer, der Materialismus immer stärker geworden. Nicht mehr Dienst an der Familie und am Volk, nicht mehr Arbeitsamkeit und Genügsamkeit erscheinen der Mehrzahl der deutschen Menschen als sittliche Pflicht und Lebensaufgabe, sondern möglichst raschen und mühelosen Erwerb und dem Auslegen in Vergnügungen gilt ihr Streben" (85).

Inhaltlich ganz denselben Ansatz, daß es nämlich dem schönsten Einzelinteresse bzw. seiner selbstsüchtigen Vertretung in Interessengruppen zu verdanken sei, wenn das Gemeinwesen verfallende, hat Krieck schon in einem seiner ersten Aufsätze aus dem Jahre 1911 vertreten, daß nämlich die hohen Ziele der idealistischen Bildungskultur vor allem durch den "wirtschaftlichen und technischen Materialismus" in die "enge Sphäre" der gesellschaftspolitischen Interessengruppen herabgezogen würden (86).

Insofern waren Liberalismus, Individualismus, Mechanismus keineswegs "Allgemeinbegriffe", "die aufgrund ihres wenig präzisen Gebrauchs die differenziertesten politischen und sozialologischen Gebilde zu decken versuchten" (87), sie dienten vielmehr der Denunziation tatsächlicher oder vermeintlicher Bestrebungen, die Förderung des Einzelnen der der Gemeinschaft, des Staates oder Volkes - wie immer

verstanden - vorzuziehen, oder gar diesen als "Wohlfahrts-einrichtung" für jenen verstehen zu wollen. Denn damit vertrat sich die Forderung nach Verpflichtung und Hingabe an das große Ganze nicht. Dabei wurden in der Tat auch politische, gesellschaftliche und kulturelle Störungen mit dem Schlagwort Liberalismus des staatszersetzenden Materialismus geziehen, die dies keinesweg verdient haben.

So weist Silke Axhausen im Einzelnen nach, daß auch diejenigen pädagogischen Richtungen, die selbst innerhalb der Reformpädagogik den besonderen Ruf genossen und genießen, rein "vom Kinde aus" die "Selbsttätigkeit" der Schüler zu fördern, die also der extrem "individualistischen" Richtung zugeordnet werden, wie etwa Hugo Gaudig oder Ellen Key, die Entwicklung der kindlichen "Persönlichkeit" keineswegs um ihrer selbst willen propagiert haben (88).

So hat etwa Gaudig in seinem Werk "Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit" (89) schon im Vorwort klargestellt, daß dieser im Titel vorgestellte Dienst am Kinde beileibe nicht nur diesem nutzen soll. Ihm habe der 1. Weltkrieg, also der Opfertod auch seiner Zöglinge, "das Heldentum des deutschen Volkes in Handeln und Leiden" die von ihm auch vorher schon gewußte Aufgabe verdeutlicht: "daß die deutsche Volksschule eine deutsche Schule sein müsse" (90). Das Kriegserlebnis habe "seine Freude am kampfbewährten deutschen Menschentum zum Entzücken" (91) gesteigert und diese Begeisterung für diese selbstmörderische Hingabe setze auch der schulischen Arbeit neue Ziele: "Unsere Erzieherarbeit sei die Arbeit deutscher Menschen an deutscher Jugend ... mit Entfesselung all der erzieherischen Kräfte, die im deutschen Leben der Gegenwart und der Vergangenheit enthalten sind ... Sie (die Schule - H.A.) helfe an entscheidender Stelle, durch die Arbeit an der Jugend, mit dazu, daß unser Volk all das in seiner reichen Natur angelegte Große entfalte" (92). Wenn man Gaudig auch zu gute halten mag, daß er

bei seinem Gesamtziel nicht gleich den Krieg und die Erzeugung des Menschenmaterials dafür vor Augen haben muß, das "Ganze" heißt bei ihm eher friedlich "Förderung des Kulturprozesses", so ist doch nicht zu übersehen, daß auch ihm die Förderung der Individualität nur Mittel ist zur Vervollkommenung der nationalen Gesamtheit, so daß ihm der Vorwurf des zersetzenden Materialismus zu Unrecht gemacht wird. Im Gegenteil, er bietet seine Methode an, mit dem Anspruch bisher ungenutzte Kräfte verfügbar zu machen: "Mit dem Prinzip der Selbsttätigkeit ist man in der Lage zu einer Mobilisierung der jugendlichen Kräfte, die ohne gleichen ist" (93). Wie er auch keinen Zweifel läßt, daß auch sein Erziehungsideal nicht das möglichst unangestregte Wohleben ist: "Das Ziel aller Erziehung und aller Selbsterziehung ist mir die wertvolle Persönlichkeit. Damit bekenne ich mich - nicht sowohl zu einem Ideal, das "höchste Glück" den "Erdenkindern" verheißt und sie damit lockt, sondern zu einem Ideal, das höchste Anspannung der Kräfte und zwar der Gesamtkräfte der "Erdenkinder" fordert". (94)

An diesen wenigen Zitaten eines exponierten Reformpädagogen sollte exemplarisch-(näheres und umfassenderes findet sich - mit weiteren Nachweisen - in der Arbeit von Silke Axhausen) (95) - aufgezeigt werden, daß die Kritik der Nationalsozialisten am liberalen Erziehungsdenken - dieses habe über die einseitige Förderung des Individuums ihren Zusammenhalt, die Nation gefährden wollen - auf keinen Fall zu halten ist. Vielmehr ist diese Abqualifikation der Reformpädagogik als "Individualismus" ganz zu Unrecht geschehen, hat ein Zerrbild ihrer Bestrebungen aufgemacht, auch wenn dieses noch in der heutigen "linken" Pädagogik wie auch bei ihren Gegnern im Umlauf ist (96).

Wenn sich so aber ergibt, daß es von den Vorstellungen und Erziehungstheorien selbst der "individualistischen" Pädagogen Anknüpfungspunkte zum Ziel der nationalsozialistischen Bildungstheo-

retiker gibt, wenn auch sie die "kindliche Schaffenskraft" zur Förderung eines Überindividuellen "Kulturprozesses" (Gaudig) oder gleich "im Dienste der Gemeinschaft" (Tränkmann), ein enger Mitarbeiter Gaudigs (97), einsetzen und nutzen wollen, dann wäre die Erziehungstheorie der Nationalsozialisten eben keine wissenschaftliche "Revolution der Erziehung" (Baldur von Schirach) keine "Totalumwälzung" (Philipp Hördt) (98) der Pädagogik, sondern allenfalls ihre einseitige Verlängerung hin zur totalen Konsequenz der völkischen In-pflichtnahme der Erziehung, deren Dienstbarkeit für die "Gemeinschaft" aber eben auch vorher nie bestritten war.

Dann hätten jene nationalsozialistischen Pädagogen recht, die sagen: "Einzelnen für sich betrachtet enthielt keine unserer Forderungen etwas absolut Neues. Jede ist irgendwann in ähnlicher Form einmal gestellt worden" (99).

Wenn aber so gesehen, inhaltlich und theoretisch Anknüpfungspunkte für die Funktionalisierung der Individualität, die Relativierung der Rationalität und die Verbannung der liberalen Werte von Freiheit und Gleichheit aus dem Erziehungswesen der "neuen" Pädagogik der Nationalsozialisten vorgegeben waren, dann wundert es auch nicht mehr, daß der praktische Widerstand gegen die offen betriebene Indoktrination und Gleichschaltung von Lehrerschaft und Schule nicht bemerkenswert war.

Breyvogel hält fest (100): "Für die Mehrheit der Lehrer läßt sich festhalten, daß sie gegenüber dem aufziehenden Nationalsozialismus weder einen nachhaltigen Widerstand geleistet haben, noch die Verteidigung der Republik für notwendig und wünschenswert hielten". Er trifft sich in dieser Feststellung mit zeitgenössischen und entsprechend triumphalen Tönen:

"Als die nationalsozialistische Revolution wie ein reinigender Wind durch das Land fuhr, als sich nach dem großen Umbruch die Nebelschwaden und Staubwirbel verzogen hatten, da war auch die Forderung nach Autonomie wie weggeblasen. Widerstands-

los waren die Schule und die tragende Lehrerschaft bereit, sich den Forderungen eines totalen Staates zu fügen" (101).

Dabei soll hier keineswegs geleugnet werden, daß es einzelne Gruppen von Lehrern gab, wie etwa die gewerkschaftlich-orientierten in der "Allgemeinen Freien Lehrgewerkschaft (AFLD), oder auch solche aus den Reihen der Reformpädagogen, etwa der Bund entschiedener Schulreformer Paul Oestreichs oder der Deutsche Republikanische Lehrerbund (DRLB) und der Bund der freien Schulgesellschaften, die Widerstand leisteten und sich deshalb der Verfolgung durch die Nationalsozialisten aussetzten. Sie waren aber relativ klein und konnten die allgemein verbreitete "Nationalrevolutionäre Euphorie" nicht nachhaltig stören.

Wie es ja auch überhaupt historisch sinnvoller scheint, zu versuchen aufzuzeigen, wie es möglich war, daß auch im Erziehungswesen sich nationalsozialistisches Gedankengut durchsetzen konnte, was eben den Nachweis zunächst der gedanklichen Zusammenhänge der Pädagogik vorher zu derjenigen, die sich dann durchsetzte, erfordert.

Der umgekehrte Weg, den Versuch zu machen in doppelter Negation zu zeigen, daß der Nationalsozialismus von der Erziehungswissenschaft nicht verhindert wurde, muß immer auf die nachgerade banale Tautologie hinauslaufen, daß eben die Erziehungstheorie nationalsozialistisch wurde, unterstellt ihr zweitens einen Zweck - nämlich den Nationalsozialismus zu verhindern - den sie offenbar - jedenfalls in weiten Teilen - nicht hatte und steht drittens in der Gefahr, die Rolle der Erziehungswissenschaft und die Relevanz der Pädagogikprofessoren im gesellschaftlichen Kontext zu überschätzen.

So meint Gamm den Pädagogikprofessoren vorwerfen zu müssen, daß ihr "Versagen" ihre "Kathederpädagogik" (102) "entscheidenden Anteil ... an der Präformation faschistischer (=nationalistischer) Erziehungsstrukturen" (103) gehabt hätten und daß "auch noch der

Übergang vom abgeschirmten zum offenen Faschismus ... dadurch unterstützt worden" (104) sei.

Wenn auch ich der Meinung bin, daß es wohl ohne ein Mitwirken anderer - wie versucht wurde zu verdeutlichen - nicht zur Durchsetzung der Theorien Kriecks, Philipp Hördts und Alfred Baeumlers an den Hochschulen und Schulen hätte kommen können. Dennoch ist ihr Erfolg zu erklären, nicht etwa, warum sie nicht zum Mißerfolg verdammt waren.

Im Übrigen haben die nationalsozialistischen Pädagogen selbst nach ihrer praktischen Durchsetzung, die ja keineswegs auf dem theoretischen Feld und auch keineswegs allein innerhalb der Schule erkämpft wurde, keine Notwendigkeit mehr gesehen, sich noch groß mit Argumenten gegen eine mögliche Kritik zu wehren, woran man auch ablesen kann, welche praktische Relevanz der Widerstand nach 1933 in der Lehrerschaft hatte:

"Im Übrigen lohnt eine Auseinandersetzung mit der Kritik heute nicht mehr: Die Geschichte hat schnell und gründlich gegen sie entschieden. Vorüber! Der noch zu Beginn des Jahres 1933 unternommene letzte Versuch, die "pädagogische Autonomie" vor dem Primat der Politik zu retten, ist an seiner eigenen inneren Schwäche kläglich gescheitert". (105)

Abgesehen von dem auch hier wieder angedeuteten Zusammenhang, daß das wahr ist, was sich durchgesetzt hat, daß die Wahrheit bei der herrschenden Weltanschauung zu suchen ist, womit der "Liberalismus" dann widerlegt ist, wenn er praktisch verboten ist - ein im Wortsinne des widersprüchlichen Ausdrucks brutales Argument - ist hier von Krieck in zwei Schlagworten zusammengefaßt, worin er den wesentlichen Kern der "Revolution der Erziehung" sieht: Das Primat der Politik gegenüber der autonomen Pädagogik!

Jetzt wird also ernst gemacht mit dem Dictum, daß Schule "ein politicum" (106) sei. "Es wird zu zeigen sein, daß dieses Wort

viel tiefer, umfassender und grundsätzlicher zu begreifen ist: im Sinne des organischen Gedankens, nach dem alle Fragen des Gemeinschaftslebens zuletzt "politisch" sind, d.h. ihr Gesetz von der obersten Ganzheit empfangen, der sie zugehören: von Volk und Staat ... Dann gilt das Wort, das Napoleon nur im staatlich-militärischen Sinn gebrauchte, in diesem vollen Umfange: "Politik ist Schicksal" " (107).

Dies läuft eben darauf hinaus, das gesamte "Gemeinschaftsleben" im staatlich-militärischen Sinne zu denken und konsequent umzuformen, auch die Erziehung. So daß sich die eigentliche Kritik der Nationalsozialisten an dem liberalistischen "System" in einem Satz zusammenfassen läßt:

"Das ganze Volk war Volk in Zivil" (108).

2.2 Grundprinzipien der nationalsozialistischen Bildungstheorie

bestimmen sich demnach aus einer totalitär verstandenen politischen Auffassung vom Verhältnis von Staat und Bürger. Und wie das zu sehen ist und welchen Endzweck es zu dienen hat, kann man ohne weiteres aus den Überlegungen entnehmen, die sich Adolf Hitler zur Erziehungsarbeit des völkischen Staates gemacht hat (109).

"Der völkische Staat muß dabei von der Voraussetzung ausgehen, daß ein zwar wissenschaftlich wenig gebildeter, aber körperlich gesunder Mensch mit gutem festen Charakter, erfüllt von Entschlußfreudigkeit und Willenskraft, für die Volksgemeinschaft wertvoller ist als ein geistreicher Schwächling. Ein Volk von Gelehrten wird, wenn diese dabei körperlich degenerierte, willensschwache und feige Pazifisten sind, den Himmel nicht erobern, ja nicht einmal auf dieser Erde sich das Dasein zu sichern vermögen. Im schweren Schicksalskampf unterliegt selten der, der am wenigsten weiß, sondern immer derjenige, der aus seinem Wissen die

schwächsten Konsequenzen zieht und sie am kläglichsten in die Tat umsetzt".

Das erste Kriterium der Erziehung ist eindeutig, sie hat der Volksgemeinschaft zu nützen, sie hat Resultate auszustoßen, die für die Volksgemeinschaft wertvoll sind, sich nützlich machen können und dafür taugt, ein "geistreicher Schwächling" offenbar nicht. Wofür diese dann der "Volksgemeinschaft" taugen sollen, ist ebenfalls zu erschließen: es geht zwar nicht gleich darum, dem Volk den Himmel zu erobern, aber jedenfalls darum, im "schweren Schicksalskampf" der Völker "das Dasein zu sichern (110). Das also die Daseinssicherung auf einen Krieg angewiesen ist, im dem die "Volksgenossen" ihre Tüchtigkeit zu beweisen haben werden, ist selbstverständliche Vorraussetzung auch der Erziehungsarbeit. Und nur für diesen Zweck sind gleichermaßen körperlich Schwache, Unentschlossene und Feige, wie gerade auch Pazifisten untauglich. Die einen können nicht, die anderen wollen nicht, die dritten trauen sich nicht und die vierten sind grundsätzlich nicht bereit, sich im Krieg verheizen zu lassen.

Die grundsätzliche Aufgabe, die der Pädagogik damit von ihrem Führer gestellt ist, ist so hinreichend klar: die Hingabe an die Nation bis hin zur Selbstaufopferung im Krieg ist ihren Schützlingen so beizubringen, daß sie zu ihrer zweiten Natur wird. Und das haben die angesprochenen Erzieher auch durchaus so verstanden: "Ich glaube, hier haben wir Erzieher, wir Lehrer, eine große Aufgabe: Die Jugend wieder zu erziehen in diesem Geist des Wehrwillens und der Wehrhaftigkeit, in der Gesinnung, daß das Leben jeden Tag erkämpft werden muß" (111).

Und wenn so grundsätzlich der "Kämpfer für die Nation" gezüchtet und geformt werden soll, dann ergeben sich die Erziehungsziele und ihre Reihenfolge praktisch von selbst (112):

"Der völkische Staat hat in dieser Erkenntnis seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen

Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung" (113).

Wenn man das "Volk" die "Masse" ausschließlich als Material für die Stärke der Nation beurteilt, die sich ganz konsequent eben nicht nur friedlich im wirtschaftlichen Wettstreit der Völker durch Arbeit und Handel durchsetzt, sondern schließlich auch den "Schicksalskampf" mit Waffen bestehen will, um "ihr Dasein zu sichern", wofür sie das der Volksgenossen zu riskieren von vorneherein einplant, dann kommt es für den gemeinen Mann, der als einfacher Soldat der "Volksgemeinschaft" zu dienen hat, eben zunächst auf Wehrrertüchtigung, "Körperstählung" an, die zugleich die Willens- und Entschlußkraft in Richtung auf Verantwortungsfreudigkeit trimmt, nämlich auf die Bereitschaft, den eigenen Willen entschlossen zu negieren, indem sich der einzelne einordnet, "gleichschaltet" und eben nicht nur widerspruchslos, sondern begeistert "marschiert"!

Weil Hitler hier sogar auf die Ästhetik einer "Harmonie" von gebildeten Körper und Geist verweist - unter Hinweis auf "das griechische Schönheitsideal" (114) der allseits gebildeten Persönlichkeit, möchte es scheinen, als ob doch vom einzelnen aus gedacht würde. Demgegenüber wird aber gleich klargestellt, daß der einzelne nur wieder als Glied im Dienste des "Volkstums" zu betrachten ist:

"Die körperliche Ertüchtigung ist daher im völkischen Staat nicht eine Sache des einzelnen, auch nicht eine Angelegenheit, die in erster Linie die Eltern angeht, und die erst in zweiter oder dritter die Allgemeinheit interessiert, sondern eine Forderung der Selbsterhaltung des durch den Staat vertretenen und geschützten Volkstums" (115).

Die Sache des Volkstums, die der Staat da in die Hand nimmt, ist ihm zu wichtig, als daß er sie dem einzelnen und seinen spezifischen Vorlieben überlassen möchte. Aber auch die Familie findet sich da - wie das Individuum selbst - verdächtigt, die Sache der "Allgemeinheit" nicht kompromißlos genug gegen ihre Sproßlinge durchzusetzen. Ein Mißtrauen das auf die Tendenz hinweist, die Erziehung möglichst der Familie zu entziehen und gleich ganz in staatliche Aufsicht zu übernehmen (116), auch wenn sie in diesem Sinne durchaus Aufgaben zugewiesen erhält (117).

Daß die Natur des Menschen in Hinblick auf seine Kämpfereignung begutachtet wird, hat auch zur Folge, daß die biologischen Unterschiede der Geschlechter mit unterschiedlichen Erziehungszielen bedacht werden. Das nationalsozialistische "Menschheitsideal" spaltet sich auf in die Forderung nach "der trotzigen Verkörperung männlicher Kraft und in Weiber, die wieder Männer zur Welt zu bringen vermögen".

Dem entspricht die Forderung nach einer "Gleichberechtigung" der Geschlechter wie der "Stände", die lediglich daraufhin begutachtet werden, ob sie an ihrem Platz nach Vermögen ihren Einsatz im nationalen Staatsdienst bringen: Männer als Arbeiter und Kämpfer des Geistes und der Faust, wie Frauen als ihre Erzeuger: "Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein".

"Jede Erziehung erreicht ihr Ziel, jede Bildung ist vollkommen, die den Menschen befähigt, seine Aufgabe an dem Ort und zu dem Zeitpunkt zu erfüllen, wo Schicksal und Umstände ihn hingestellt und organisch eingefügt haben. Dann kann ein Bauer oder ein Angehöriger eines wissenschaftlich nicht gebildeten Standes oder Volkes ein höheres Maß an echter Bildung besitzen als ein Gelehrter und ein solcher kann mit seinem Wissen ein ungebildeter Barbar bleiben" (118).

Wenn aber die gleichberechtigte Behandlung und Begutachtung aller danach geschieht, ob sie ihre jeweiligen Aufgaben erfüllen, da wo sie "die Volksgemeinschaft" "organisch eingefügt" hat, dann verträgt sich dieser Maßstab durchaus mit dem Urteil, daß jemand, der seine nationale Aufgabe - wirklich oder angeblich - nicht im nationalen Sinne erfüllt, gar nicht zur organischen Volksgemeinschaft gehört, also entweder "entartet" ist oder von vorneherien seiner Natur nach nicht in sie hineingehört - Rassismus, Antisemitismus.

Obwohl Nyssen (119) - die wie Lingelbach (120) den "Rassegedanken" bzw. "Antisemitismus" als Grundprinzip der nationalsozialistischen Weltanschauung hervorhebt - erkennt: "Der Rassegedanke ist bei Hitler nicht von seiner politischen Grundüberzeugung, dem Antimarkismus, zu trennen. Der Jude ... ist zugleich der politische Kollektivfeind" (121), ist ihr doch der Zusammenhang von Rassismus und politischer Grundüberzeugung der Nationalsozialisten entgangen.

Ebenso wie Marxisten bzw. Bolschewisten ihres Internationalismus wegen, also wegen ihrer Einstellung, als Feinde der Nation eingestuft - und dann auch behandelt - werden, sind einem, der die richtige Gesinnung zur Nation im "Volksmythos" im "Blut" verankert sieht, also in der Natur des Staatsvolkes (122), die Juden als "Volk im Volk" prinzipiell und ohne daß es dafür wirkliche Anhaltspunkte bräuchte, der antinationalen Einstellung und entsprechender "zersetzender Wühltätigkeit" verdächtig (123).

Die Vorstellung aber, daß "jeder an seinem Platz" für die Sache der Nation voll einzustehen habe und insoweit er da "nach seinem Vermögen" tätig wird, auch gleichermaßen geschätzt wird, sei er nun "Arbeiter der Faust oder der Stirn" verträgt sich auch mit dem Elitedenken und dem entsprechenden Führer-Gefolgschaftsprinzip.

"So wenig eine Armee taugen würde, deren einzelne Soldaten durchgehend Generäle wären, und sei es auch nur ihrer Bildung und ihrer Einsicht nach ... Nein, sie braucht auch den primitiven Soldaten, da sonst eine innere Disziplin nicht zu erzielen ist" (124).

Dieses Organisationsprinzip, das sich nicht auf die Partei beschränkt, sondern schließlich den ganzen Volkskörper formen soll, akzeptiert jeden an seiner Stelle, gerade weil es ihr - im doppelten Sinne des Wortes - um's Ganze geht: um die Durchsetzung der Nation nach außen und zwar weltweit und sie braucht für die schlagkräftige Organisation dann auch - nach aristokratischem Prinzip" (125) - den bedingungslosen Gehorsam auf der einen Seite, wie taugliches Führermaterial auf der anderen.

Daß sowohl für deren Ausbildung, wie auch für die Zurichtung und Formung der Masse die "wissenschaftliche Schulung" einen neuen Stellenwert erhält, war schon angesprochen. Denn mit rationellem "Wissen" hat eine Weltanschauung, der es darauf ankommt, daß alle in "soldatischem Geiste" (Christoffel) mitmarschieren und bis zur Selbstaufgabe sich einordnen und "gleichschalten" lassen nichts mehr zu tun, weshalb sie auch nicht mehr mit dem Verstand zu erfassen ist:

"Ebensowenig wie ihr Hervorbrechen ist auch ihr Wesen und Wirken erkenntnismäßig zu erfassen ... Vorbedingung ist, daß unsere Seele wieder den Zugang findet zu den naturhaften Kräften des Bodens. Dann wird unsere Seele fähig zu intuitivem Schauen und zum Erleben unserer wesenhaften völkischen Anlagen" (126).

Und in der Tat, dem "Volk" ist einiges geboten worden zum Schauen und Erleben, denn "Nationalsozialismus ist Haltung, Geist, Charakter und sitzt im Blute" (127).

2.2.1 Rolle der Erziehung im Staatsgefüge

definiert sich daher eindeutig vom politischen und militärischen Auftrag des Staates her und nicht "vom Einzelnen aus betrachtet" (128). "Am Beginn der modernen Schule dagegen steht ... der Staat" (129).

Und von seinen Anforderungen aus definiert sich auch, was sich als Elite herausstellt. Ernst Krieck stellt ihre Aufgaben voran: "Vielmehr liegt das Problem der Schaffung einer politischen (! - H.A.) Auslese, einer staatstragenden Schicht vor, aus der Führung und Herrschaft kommt ... Zugehörigkeit zu dieser geschlossenen und gehobenen staatstragenden Schicht ... erfolgt durch freie Auslese einer entsprechend erzogenen Jugend aller Stände, Berufe und Klassen. Sie ist ... eine festgefügte, der Verbandszucht unterstellte, der Verbandsaufgabe dienstbare Organisation nach dem Prinzip des Wehrdienstes (! - H.A.) und des Männerbundes ... Ausleseprinzip ist die Fähigkeit, für das Ganze zu denken, zu leben und nötigenfalls zu sterben, innere und äußere Wehrhaftigkeit, Führung und höhere Verpflichtung, Ehre, unbedingte persönliche Sauberkeit, Disziplin und 'Zivildourage', Wille zum Gehorchen und zum Befehlen, Geradlinigkeit des Charakters". (130)

Einer nach solchen Prinzipien ausgesuchten Elite kann man wahrlich nicht zu ihrem Egoismus gratulieren. Wer solchen Erziehungszielen entspricht, befehlen dadurch gelernt hat, daß er gehorcht hat, sich die "Fähigkeit" angewöhnt hat, nötigenfalls auch zu sterben, der hat es sicherlich nicht nötig, in den Augen und vor der Beurteilung seiner Vorgesetzten durch Schulwissen oder gar Bildungsnachweise aufzufallen. Dieser Punkt fehlt nämlich in dem aufgeführten Maßstab. Was aber weiter nicht verwundern kann. Denn die Erziehung zur Wehrhaftigkeit der ganzen Nation erfordert eben die Bildung des Verstandes zu allerletzt und die Bildung des Geistes nur

in eine Richtung - Willensbildung zur Unterordnung.

Daß aber diese widersprüchliche Aufgabe der Erziehung bereits in den erziehungstheoretischen Schriften Ernst Kriecks vorausgedacht war, ist noch nachzuweisen. So wie Alfred Rosenberg die Seele zur Innenseite der Rasse erklärt (131), also das Völkische, Nationale, das mit der Rasse verknüpft wird, gleich in das Innenleben des Individuums hineinverlegen will, in seine psychische Natur, so will umgedreht Kriek das individuell Geistige gleich nur noch außerhalb der Individuen finden.

"Aus dem Geist stammt das Wesen jedes Menschen; ein jeder wurzelt mit seinem innersten Selbst, mit seinem Wesenskern im Urgeist. Dieser selbst ist zeitlos, ewig, Grundlage aller seelischen Entfaltung, alles geschichtlichen Werdens und aller kulturellen Formung. Geist ist Gemeinschaftswesen. Durch ihn ist jeder Einzelne einer höheren Ordnung, einer höheren Einheit organisch eingereiht." (132). Um es dann wieder, wie Rosenberg, im Individuum aufzufinden: "Die Form aber, in welcher der Geist im Einzelnen Gestalt annimmt und in die Erscheinung tritt, wird Seele genannt" (133).

Diese Übersetzung, dieser Mythos des Gemeinschaftswesens, dem Volk als solchem die Verkörperung des "Urgeistes" anzudichten, macht gleich auch ihren Zweck deutlich: Wenn man die (Geistes-) Welt so sehen will, dann hat man die - theoretische - Handhabe, jedem einzelnen, jedem Träger einer "Seele" nachzuweisen, daß er seiner innersten Natur entspricht, sich der "höheren Ordnung, einer höheren Einheit" einzureihen.

Diese Extra-Bemühung aber, dem einzelnen seine "Verwurzelung" im "Urgeist" nachweisen zu wollen, ihm den Willen

zur Unterordnung zu seiner Natur zu erklären, um ihm die Pflicht aufzuhalsen zum Dank dafür, daß ihm der Urgeist "Grundlage aller seelischen Entfaltung" war, nur der Ehrenpflicht zu genügen, das Seine zurückzugeben; diese Extra-Bemühung und Konstruktion verweist auf die Schwierigkeit, einem Menschen die totale Selbstaufgabe als seinen Zweck nahezu legen.

Denn schließlich läßt sich eine solche Zielstellung nach dem Motto "Du bist nichts, dein Volk ist alles" einem normalen Menschen gegenüber, der sich selbst als Individuum noch nicht aufgegeben hat, kaum mit Gründen, also argumentativ vertreten.

In dieser "philosophischen" Überhöhung allerdings - und das ist das Spezialgebiet Kriek's - erscheint die Selbstaufgabe als selbstverständliche Pflicht dem Ganzen gegenüber - indem nämlich der leicht zu durchschauende Mythos in die Form der Argumentation verkleidet ist. Eine Form, die allerdings ihrem Inhalt die Widersprüchlichkeit nicht rauben kann: Denn wenn der Einzelne von seiner eigenen Natur aus der "höheren Einheit organisch" eingereiht wäre, dann könnte er gar nicht anders als in ihr und zu ihr hin zu leben, dann wäre er "Glied in der Völksgemeinschaft" und es wäre überflüssig, ihn dazu erst erziehen, geschweige denn "formen" oder gar "züchten" zu müssen. Eine "Natur-eigenschaft" des Menschen per se widerspricht nun einmal dem Versuch, sie ihm so oder so erst beibringen zu wollen.

Und an diesem Punkt macht Kriek einen interessanten Unterschied zwischen Unterricht und Erziehung. Unterricht sei "bewußte, planmäßige Lehrtätigkeit, durch die der Zögling bis zum Grad der ... Reife in irgendeine von der Kultur-entwicklung genommene Höhenlage eingeführt, zur Teilnahme an den besonderen Funktionen dieser Schicht, zum Gebrauch

ihrer Mittel, zur Beherrschung ihrer Formen" etc. (134) angeleitet werde. Das Kennzeichnende von "Unterricht" ist ihm also gerade einerseits das intentionale "bewußte und planmäßige" der Lehrfunktion, die auch die Vermittlung der Kulturtechniken einschließt; andererseits ist auch diese reine Wissens- und Technikenvermittlung von vornherein gesehen als erforderlich und intendiert zur puren Integration des einzelnen in die unreflektiert vorgegebene "Höhenlage der Kulturentwicklung" (die also wieder als eigenständiges Subjekt angesehen ist) in die Teilnahme am vorgegebenen Gesellschaftsrahmen (gleich welcher Gesellschaft und in welcher Funktion auch immer).

Damit ist aber auch schon die Intentionalität der Erziehung vom jeweiligen Gesellschaftsrahmen vorgegeben. Die frühere Pädagogik blamiert sich vor diesen Vorstellungen allein schon da, wo sie selbständige Ziele setzen will: "Ziele werden niemals vom Verstand selbst gesetzt; dessen Funktion erschöpft sich in Erwägung formaler Möglichkeiten und zweckdienlicher Mittel, sowie in der bewußten Durchformung der aus dem Unterbewußten heraufdringenden Impulse (135).

Diese dem Unterbewußtsein angelasteten Impulse entstammen nach Kriek - jedoch der Volksseele, die ganz ohne Intention und Inanspruchnahme des Verstandes Erziehung leisten soll. Daß auch ein Kind in einer Gesellschaft, die keine gesonderte Schule besitzt, sprechen lernt, sich an Gebräuche und Sitten hält, sich (? - H.A.) nach den Werten seiner Erziehungsgemeinschaft formt: "darin offenbart sich die Erziehung als eine Urfunktion im Gemeinschaftsleben. Der darin verkörperte objektive Geist, die Tradition, zieht alles, was zur Gemeinschaft gehört, in seinen Bann und formt es nach seinem Bild. (136).

Es ist zwar an sich - nicht aber nach Krieck - ein Widerspruch, daß einerseits die Gemeinschaft und zwar ganz selbstverständlich den Einzelnen nach ihrem Bilde formt, denn dieses theoretische Bild vom "Formen" selbst, unterstellt mindestens als Möglichkeit eine Differenz vom Individuum und dem Bild der Gemeinschaft von ihm, eine Differenz von Individuum und Gesellschaft, andererseits soll ebenso selbstverständlich der einzelne sich nach den Werten der Erziehungsgemeinschaft formen. Solches ist nur zu denken, wenn man zugleich einen Unterschied von Einzelnen und Allgemeinheit kennt und zugleich leugnet, und so theoretisch die "Gleichschaltung" "Uniformierung" der Gesellschaft vorwegnimmt.

Dann aber entspricht dieses "philosophische" Bild der Erziehung, daß sie selbstverständliche Integration sei, auch einer Praxis, die alle Anstrengungen innerhalb und außerhalb der Schule unternimmt, eine solche "Selbstverständlichkeit" überhaupt erst wahr zu machen.

Ein solcher Erziehungsanspruch umfaßt also die gesamte Bevölkerung, keineswegs nur die Jugend - wenn die auch besonders, weil sie noch "formbarer" sei - und diese nicht nur in ein paar Schulstunden, sondern in allen Lebensbereichen, bis hinein in die Familie:

" Diese Jugend, die lernt ja nichts anderes als deutsch denken, deutsch handeln, und wenn diese Knaben mit zehn Jahren in unsere Organisation hineinkommen und dort zum erstenmal überhaupt eine frische Luft bekommen und fühlen, dann kommen sie vier Jahre später zum Junovolk, in die Hitlerjugend, und dort behalten wir sie wieder vier Jahre. Und dann geben wir sie erst recht nicht zurück in die Hände unserer alten Klassen- und Standeserzeuger (Lachen), sondern dann nehmen wir sie sofort in die Partei, in die

Arbeitsfront, in die SA oder in die SS, in das NSKK und so weiter. Und wenn sie dort zwei Jahre oder anderthalb Jahre sind und noch nicht ganze Nationalsozialisten geworden sein sollten (Lachen), dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort wieder sechs oder sieben Monate geschliffen, alles mit einem Symbol, dem deutschen Spaten (Lachen). Und was dann nach sechs oder sieben Monaten noch an Klassenbewußtsein oder Standesdünkel da oder da noch vorhanden sein sollte, das übernimmt dann die Wehrmacht zur weiteren Behandlung auf zwei Jahre (Beifall), und wenn sie nach zwei, drei oder vier Jahren zurückkehren, dann nehmen wir sie, damit sie auf keinen Fall rückfällig werden, sofort wieder in die SA, SS und so weiter und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben. Und wenn mir einer sagt, ja, da werden aber doch immer noch welche überbleiben: Der Nationalsozialismus steht nicht am Ende seiner Tage, sondern erst am Anfang ! (Sieg-Heil-Rufe)". (137)

Auch hier wieder wird die Schule nicht genannt, was aber, wie zu zeigen sein wird, nicht heißt, daß sie von vom nationalsozialistischen Totalitätsanspruch verschont wurde (138).

2.2.2 Das Menschenbild des Nationalsozialismus

" ... Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muß weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich. Jugend muß das alles sein. Schmerzen muß sie ertragen. Es darf nichts Schwaches, Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche Raubtier muß erst wieder aus ihren Augen blitzen. Stark und schön will ich meine Jugend. Ich werde sie in allen Leibesübungen ausbilden lassen. Ich will eine athletische Jugend. Das ist das Erste und Wichtigste. So merze ich die Tausende von Jahren der menschlichen Domestikation aus. So habe ich das reine, edle Material der Natur vor mir. So kann ich das Neue schaffen.

Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend. Am liebsten ließe ich sie nur das lernen, was sie ihrem Spieltrieb folgend sich freiwillig aneignen. Aber Beherrschung müssen sie lernen. Sie sollen mir in den schwierigsten Proben die Todesfurcht besiegen lernen. Das ist die Stufe der heroischen Jugend. Aus ihr wächst die Stufe des Freien, des Menschen, der Maß und Mitte der Welt ist, des schaffenden Menschen, des Gottmenschen. In meinen Ordensburgen wird der schöne, sich selbst gebietende Gottmensch als kultisches Bild stehen und die Jugend auf die kommende Stufe der männlichen Reife vorbereiten ... ". (139)

In der Tat, ein erschreckendes, brutales Menschenbild: das "Raubtier" als "kultisches Bild" des "Gottmenschen" für die "heroische Jugend". Und zwar weil hier mit dem Gottmenschen "Raubtier" wirklich das Ideal einer "Kämpfernatur" zum Leitbild erhoben ist, dem ausdrücklich alles Menschliche fremd ist.

Und insofern ist diese Allegorie nicht nur bezeichnend, sondern auch sehr treffend für eine Erziehung, deren idealer Zweck das "Volk in Uniform", und das heißt, die Ausrichtung des Menschenmaterials nach Art der Armee, ist, die nicht nur als "höchste Schule vaterländischer Erziehung" gilt (140), sondern als Vorbild aller übrigen Erziehung herangezogen wird, wie nicht nur aus der Hitler'schen Gewichtung der Erziehungsziele hervorgeht.

" Wie unsere Armee in wenigen Monaten aus einem blassen Pennäler oder einem plumpen Bauernburschen einen Kerl erzog, der ganz anders auf den Beinen stand als vorher, der mit einem ganz neuen Selbstbewußtsein, weil (! - H.A.) mit dem Bewußtsein eines allgemein verbindlichen Selbst einer Gemeinschaft, in die Welt schaute, so wird und muß auch unser Staat seine Jugend nach seinem Ideale gestalten". (141).

Und genau das geschieht, in dem unterschiedslos alle - und darin besteht die von Nyssen angezweifelte "Volksgemeinschaftsideologie" (142) - sich in das "Volk als Armee" einordnen:

"Junge Menschen aus allen Ständen und Berufen, aus armen und reichen Häusern, stehen in Reih und Glied nebeneinander. Sie tragen das gleiche Ehrenkleid und gehorchen einem Willen". (143)

Dem einzelnen bietet sich danach durchaus die "Chance" weiter oben oder unten in der militärischen Hierarchie der Volksgemeinschaft zu stehen, eben als Führer oder Gefolgschaft, aber immer als Kämpfer für die Nation, der so oder so dem Leitbild des Soldatischen zu entsprechen hat.

Und zwar bis ins Äußerliche, die Kleidung hinein:

"Gerade bei der Jugend muß auch die Kleidung in den Dienst der Erziehung gestellt werden" (144). So sollen kurze Hosen einerseits "Antriebsmittel für seine körperliche Er-tüchtigung (145) sein, andererseits erfüllen sie einen an-deren Zweck gleich mit: "Das Mädchen soll seinen Ritter kennenlernen" (146). Schon an den strammen Waden sollen al-so ritterliche Tugenden kenntlich werden, was auch wieder nur heißt, daß die Weiblichkeit die Burschen wegen ihrer Kämpferqualitäten schützen sollen. Denn das war früher schließlich auch so: "Das junge Mädchen zog den Soldaten dem Nichtsoldaten vor". (147)

Ihr hingegen bleibt das Bewundern, das auch in den Dienst der Nation, der rassischen Auslese gestellt wird: "Auch dies ist im Interesse der Nation, daß sich die schönsten Körper finden und so mithelfen, dem Volkstum neue Schön-heit zu schenken" (148), worin auch gleich der Dienst an-gesprochen ist, der von ihr verlangt wird, weil er aus biologischen Gründen nur von ihr geleistet werden kann: "Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein" (149).

Für beide ist das das Versprechen als Material im Volks-dienst, bis hin zum Krieg, gebraucht und darin auch ge-ehrt zu werden, wobei das Leitbild des Humanen allerdings nicht zufällig eine Reduktion auf's Viehische ist: Er als Raubtier, sie als Gebärmutter neuer Raubtiere.

2.2.3 Stellenwert schulischer Bildung

Angesichts solcher Erziehungsideale der totalen kämpferischen Staatsjugend sieht sich die Schule in ihrem Stellenwert bei der Erziehung der Jugend notwendigerweise relativiert, muß ihren Platz gegen den Einfluß anderer Organisationen, HJ, BDM etc., behaupten, und zwar indem sie sich dem neuen Erziehungsziel ebenfalls dienstbar macht, neben den anderen Staatsorganisationen.

"In diesem Erziehungsganzen vollbringt die Bildung, soweit sie von der Schule geleistet wird, eine Teilaufgabe, und zwar um so wirkungsvoller, je mehr sie mit den gleichgerichteten Jugendbünden zusammengehen kann. Es ist der besondere Sinn der Bildung, dem jungen Menschen ein Weltbild zu vermitteln durch Einbau des verpflichtenden Kulturgut's, nach dem er die Zusammenhänge des Daseins verstehen, von dem aus er seine Lage, seine Stellung und Aufgabe im Leben gedanklich durchdringen, den Sinn des Lebens und der Wirklichkeitszusammenhänge deuten kann". (150)

Auch hier wird also die Funktionalität der Schule betont, indem sie gleich zweifach relativiert wird. Einerseits wird ihr Alleinanspruch auf "autonome" Erziehung negiert, andererseits werden ihr zugleich Inhalte vorgeschrieben, nach denen der Verstand der Zöglinge nur noch Mittel ist, sich selbst in den "Zusammenhängen des Daseins" zu sehen, die Reflexion nur noch dazu taugt, die vorgegebene "Aufgabe im Leben" gedanklich zu durchdringen, den "Sinn des Lebens" entsprechend zu "deuten", also Verstand kurzum nur noch Mittel der Einstellung auf die Hingabe und Aufopferung zu sein hat.

"Das von der Überlieferten Pädagogik beanspruchte Monopol der Schule auf öffentliche Erziehung ist endgültig ge-

sprengt, ebenso wie die "Autonomie" der Pädagogik. An der Erziehung des Volkes haben sämtliche Volksordnungen den gebührenden und notwendigen Anteil. Als zum Charakter erziehende Institute sind mit der Revolution hauptsächlich hervorgetreten die im Werden begriffene bündische Staatsjugend, der freiwillige Arbeitsdienst und alle Organe wehrpolitischer Erziehung. Damit ist die Bildungsveranstaltung aller künftigen Schulen in engsten, inneren und organisatorischen Zusammenhang zu bringen. Im Hinblick darauf ist auch Zeit, Lehrstoff, Lehrplan und Stundenplan der Schule zu gestalten und zu beschränken." (151)

Die Relativierung der Schule bedeutet also keineswegs ihre Abschaffung, sondern ihre Funktionalisierung neben anderen Institutionen. Und trotz der Überall geäußerten Geringschätzung der Nationalsozialisten der Schule als Stätte der Wissensvermittlung, kann man ausgerechnet aus dem Hitlerzitat: "Die wissenschaftliche Schulbildung ... wird mit nur geringen Veränderungen vom völkischen Staat übernommen werden können" (152) auch nicht schließen, am liebsten hätte dieser diese störende Institution abgeschafft, konnte dies jedoch nicht, wie es Nyssen tut (153). Denn an dieser Stelle drückt der Führer doch gerade aus, daß er selbst die bestehende "liberale" Schule weitgehend unverändert übernehmen will, was auch wieder nicht gerade für ihre vorherige individualistische oder demokratische Durchformung spricht.

So daß es auch verfehlt scheint, die in manchen Schulgeschichten vertretene Auffassung aufrechtzuerhalten: "Die angestrebte Funktionsminderung der Schule ... ist in der zwölfjährigen Herrschaft des Nationalsozialismus nicht gelungen" (154).

Denn diese Kritik wirft einerseits denen, die die Schule funktionalisieren wollten - zu Unrecht - vor, ihre Funktion mindern zu wollen, um ihnen zugleich den häßlichen Vorhalt zu machen, das sei ihnen aber nicht gelungen.

- 1 Müller, Gerhard
"Ernst Krieck und die nationalsozialistische
Wissenschaftsreform
Motive und Tendenzen einer Wissenschaftslehre
und Hochschulreform im Dritten Reich"
S.87 f Weinheim und Basel 1977
- 2 ebenda
- 3 Müller, a.a.O., S.607
- 4 Müller, a.a.O., S.88
- 5 Müller, a.a.O., S.1
- 6 Krieck, Ernst
Erklärung in "Preußische Lehrzeitung" Nr.88
vom 23.7.1931
die angesprochene Rede ist abgedruckt im Anhang
zu "Völkischer Gesamtstaat ..."
- 7 Müller, a.a.O., S.88
- 8 vgl. Adolf Hitlers Tiraden in
Mein Kampf, gegen die "Völkischen"
dto. Möller van den Bruck
"Das dritte Reich" 1931 S.427
- 9 vgl. auch Kriecks Befriedigung über den Propa-
gandaerfolg der Kampagne im Vorwort zu "Völki-
scher Gesamtstaat und nationale Erziehung .."
2. Auflage Heidelberg 1932
- 10 Müller, a.a.O., S.607
- 11 Müller, a.a.O.
- 12 Müller, a.a.O.
- 13 Müller, a.a.O., S.133
- 14 Müller, a.a.O., S.134
- 15 Müller, a.a.O., S.135
- 16 Hitler, Adolf
Mein Kampf
S.477

- 17 Axhausen, Silke
"Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik
Zur Kritik des pädagogischen Idealismus"
Klappentext und S.87 Königstein/Ts.1980
- 18 Stippel
"Die Zerstörung der Person
Kritische Studie zur nationalsozialistischen
Pädagogik" München o.J. (1957)
S.114
- 19 Stippel, a.a.O., S. 115
- 19.1 Schaller, Hermann
"Die Schule im Staate Adolf Hitlers
Eine völkische Grundlegung" Breslau 1935
S.68
"Es ist das unbestrittene Verdienst
Ernst Kriecks diese liberale Hochburg
(die Stellung der autonomen (Reform-)
Pädagogen - H.A.) sturmreif gemacht
zu haben."
- 19.2 Schaller, a.a.O., S.57:
"Ernst Kriek, der ja seine gesamte Erzie-
hungswissenschaft auf diesem neuen Weltbil-
de ("der heroischen Lehre der Wertung des
Blutes" Adolf Hitler's - H.A.) aufbaut,
charakterisiert es durch die Begriffe:
organisch, ganzheitlich, völkisch (!),
heroisch (!), politisch, geschichtlich".
- 20 Axhausen, Silke, a.a.O., S.87
- 21 Axhausen, Silke, a.a.O., S.314
- 22 Kriek, Ernst
"Nationalsozialistische Erziehung begründet
aus der Philosophie der Erziehung"
Osterwieck o.J. (1933)
- 23 Kriek, Ernst, ebenda, S.38
- 24 Kriek, Ernst
"Menschenformung
Grundzüge der vergleichenden Erziehungs-
wissenschaft" Leipzig o.J. (1925)

- 25 Krieck, ebenda, S.7
- 26 ebenda, S.13
- 27 ebenda, S.14
- 28 ebenda, S.16
- 29 Krieck, Ernst
Philosophie der Erziehung Jena 1922 im folgenden
S.16 zitiert nach dem 3.und
4.Tausend 1925
- 30 Flessau, Kurt Ingo
"Schule der Diktatur" München 1977
Anm.19
S.237
- 31 Flessau, a.a.O.
- 32 Schaller, a.a.O., S.28
- 33 Schaller, a.a.O., S.28f
- 34 Schaller, a.a.O., S.30
- 35 Krieck, Ernst
"Völkischer Gesamtstaat und nationale
Erziehung" Heidelberg 1921
S.4 1931 I
- 36 Krieck, Ernst
"Bildungssysteme der Kulturvölker"
Leipzig o.J.(1927)
- 37 Krieck,
Philosophie der Erziehung, S.19
- 38 Krieck, a.a.O.
vgl. Schaller S.64: "Erst die Gemeinschaft macht
den Menschen zum Menschen"
- 39 Krieck, a.a.O., S.18
- 40 vgl. Anm.34 und das Zitat dazu S.20
dieser Arbeit
- 41 Axhausen, a.a.O., ab S.62
insbesondere S.85 f

- 42 Axhausen, a.a.O., S.86
- 43 Axhausen, a.a.O.
- 44 Axhausen, a.a.O.
- 45 Axhausen, a.a.O., S.87
- 46 Schonig, Bruno:
Irrationalismus als pädagogische Tradition.
Die Darstellung der Reformpädagogik in der
pädagogischen Geschichtsschreibung
bes.S.148 f Weinheim/Basel 1973
- 47 ebenda
- 48 Kunert, Hubertus:
Deutsche Reformpädagogik und Faschismus
S.7 Hannover 1973
- 49 Krieck, Völkischer Gesamtstaat, a.a.O., S.8
- 50 vgl. Schaller S.12
Erziehung "eine dem Gemeinschaftsleben inne-
wohnende Funktion, herausgeboren aus den Be-
dingungen des Lebenskampfes"
- 51 Krieck, Philosophie der Erziehung, S.3
- 52 Krieck, Nationalsozialistische Erziehung, S.42 f
- 53 Krieck, a.a.O., S.44
- 54 Dieser Gedanke ausdrücklich in Ernst Krieck's
"Nationalpolitischer Erziehung" S.2: "Jeder ist
als Teil und Glied eingebettet in das Ganze und
hat gemäß seiner Gliedheit und Eigengesetzlich-
keit Anteil an der Ganzheit des Ganzen: er trägt
das Ganze in seiner Sondergestalt. Dem entspricht
sein Erkennen".
- 55 Krieck, Nationalsozialistische Erziehung, S.43
- 56 Wie Ernst Krieck selber behauptet, siehe z.B.
Vorwort zur 14.Auflage der Nationalpolitischen
Erziehung aus dem August 1933 IV und wie ihm
Müller wohl zu unbesehen abnimmt, vgl. Müller's
Kurzbiographie Ernst Kriecks S.607
- 57 so die Kapitelüberschrift S.21

- 58 Krieck, Philosophie der Erziehung, S.22
- 59 unter 2.1.1, S.19
vgl. auch
Klemmt, Alfred: "Wissenschaft und Philosophie
im Dritten Reich", Berlin 1938, S.14, der
als "wahrhaftes deutsches Denken" eine
"Logik des sogenannten Widerspruchs" ausdrück-
lich fordert!
- 60 Krieck, Nationalpolitische Erziehung, S.4
- 61 Krieck, a.a.O., S.5
- 62 Schaller, a.a.O., S.82: "Wird doch sogar (!-H.A.)
die Schule im Staate Adolf Hitlers nicht ohne
starke Inanspruchnahme des Intellekts auskommen,
auch wenn sie ihn in seiner einseitigen Herrschaft
stark bekämpft" - für die Funktionalisierung des
Geistes im Dienste der Weltanschauung !
- 63 Schaller, a.a.O., S.174
- 64 Hitler, a.a.O., S.452
- 65 Hitler, a.a.O., S.465
- 66 vgl. oben S. 30
- 67 entfällt
- 68 Hitler, Mein Kampf, S.370 f.
- 69 "Jeder Gedanke und jede Idee, jede Lehre und
alles Wissen haben diesem Zweck (der Erfüllung
der "Mission unseres Volkes" - H.A.) zu dienen.
Von diesem Gesichtspunkte aus ist auch alles
zu prüfen und nach seiner Zweckmäßigkeit zu
verwenden oder abzulehnen"
Hitler, Mein Kampf, S.234
- 70 Hitler, Mein Kampf, S.258
- 71 ebenda
- 72 ebenda
- 73 ebenda
- 74 Krieck, "Völkisch-politische Anthropologie"
S.17, zitiert nach Müller S.364

- 75 Müller, a.a.O, S.362
- 76 Müller, a.a.O., S.363
- 77 Kriek hat doch schon weit vor 1933, auch da, wo er ausdrücklich noch Elogen auf "Freiheit" und "Rationalität" formuliert hat: "Aus Freiheit ist die rationale Bildung geboren: zur Freiheit hat sie hingeführt" (Kriek, Bildungssysteme S.381/1927) weder einen Zweifel gelassen, wofür er diese Rationalität lobt: "Das rationale Bildungssystem hat in seinen nationalen Abwandlungen den modernen Staaten das geistige Fundament, den inneren Gehalt gegeben" (ebenda), also für ihren Dienst am Staat, noch verschwiegen, daß ihm dies nicht als der Endpunkt der Entwicklung erscheint: "Das moderne Bildungssystem ist erwachsen aus dem Bewußtsein menschlicher Freiheit und Selbständigkeit und hat darin seine nährnde Wurzel behalten. Es wird wachsen mit dieser Wurzel und mit ihr absterben (! - H.A.). Wann dieser Zeitpunkt erreicht ist, mag die Zukunft lehren".
- 78 Flessau, a.a.O., S.31:
"Ein theoretisches System stellen seine (Hitlers - H.A.) Äußerungen nicht dar", Giesecke, Hermann, S.198 f: Die 'Ideologie' des Nationalsozialismus war so dürftig, daß sie nicht einmal für die 'weltanschauliche Schulung' mehr hergab, als die unablässige Wiederholung derselben Sprüche ... Es war eine Ideologie, die man nur durch Glauben sich eignen konnte, nicht durch irgendeine Form der geistigen Arbeit, von kritischer Erörterung ganz zu schweigen". - wäre ihm etwa ein erörterungsfähiger Nationalsozialismus lieber ?
Selbst Elke Nyssen beschwert sich über das Problem "aus einer völlig unsystematischen Schrift, wie sie Hitlers 'Mein Kampf' darstellt, einige systematische Momente herauszukristallisieren" a.a.O., S.20
- 79 "Daher darf auch die Bedeutung des Programmatikers nicht an der Erfüllung seiner Ziele gemessen werden, sondern an der Richtigkeit derselben und dem Einfluß, den sie auf die Entwicklung der Menschheit genommen hat" - Hitler: Mein Kampf, S.230
vgl. auch die triumphierenden Feiern des Siegs in entsprechenden Vorwörtern, z.B. Hörisch, Ernst, S.7: "Das versinkende Zeitalter der Wissenschaftlichkeit stützte sich auf den Verstand, das an die sinnlichen Eindrücke gebundene Denken ... Vor lauter Wissen und Denken kam man nicht mehr zum Handeln, die Kräfte

des Gemütes und Willens lagen brach; alles Einfache und Natürliche wurde als simpel verdächtigt und die gesunde Ganzheit des Lebens gründlich zerstört, vielfach überhaupt geleugnet". - Der Triumph des Arbeiters der Faust, "des Wertschaffers" als ganzheitlicher Simpel über die Arroganz des Geistes, auch eine "Ganzheit des Lebens".

- 80 Krieck, Nationalpolitische Erziehung (1932) S.106
- 81 Sontheimer, Kurt
Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik.
Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus
zwischen 1918 und 1933
S.144 München 1962/68
- 82 ebenda
- 83 ebenda
- 84 Stark, Johannes
Nationale Erziehung München 1932
S.28
- 85 ebenda
- 86 Krieck, Ernst
"Rund um die Lesebuchfrage", in VW 3.Jahrgang,
Nr.29, S.3, zitiert nach Müller S.170
- 87 Sontheimer, a.a.O.
- 88 Axhausen, Silke, a.a.O., S.68
- 89 Gaudig, Hugo
"Die Schule im Dienste der werdenden
Persönlichkeit" Leipzig 1917
S.IX
- 90 ebenda
- 91 ebenda
- 92 ebenda
- 93 Gaudig, a.a.O., S.9
- 94 Gaudig, a.a.O., S.XII

- 95 Näheres und Umfassenders findet sich - mit weiteren Nachweisen - in der Arbeit Silke Axhausens a.a.O.; vor allem ab S.62
- 96 vgl. Wolfgang Brezinka: Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken. München/Basel 1974, S.86
- 97 "Der Lehrer und die freie geistige Tätigkeit eines Schülers". In: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis (Hrsg. Hugo Gaudig) Breslau 1922; zitiert nach Silke Axhausen a.a.O., S.69
- 98 Hördt, Philipp: Der Durchbruch der Volkheit und die Schule, Leipzig 1933, S.1
- 99 Schaller, a.a.O., S.130
- 100 "Lehrerschaft und Faschismus" in : Zeitschrift für Pädagogik, 17.Beiheft, Weinheim und Basel 1981, S.170
- 101 Schaller, a.a.O., S.23
- 102 Gamm, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik, München 1972 S.40
- 103 Gamm, a.a.O., S.41
- 104 ebenda
- 105 Kriek, Ernst: Nationalpolitische Erziehung, 14.-16.Auflage 1933, im Vorwort S.V
- 106 Hördt, a.a.O., S.6
- 107 Hördt, ebenda
- 108 Schaller, a.a.O., S.90,
der der Schule vorwirft, die Entscheidung für Staat und Nation dem einzelnen und der Zufälligkeit seiner Einsicht überlassen zu haben: "Auch die Erziehung sah in sich keinerlei Verpflichtung zu Volk und Staat. Sie wollte den Menschen zu sich selber führen und hoffte, daß er sich dann auf Grund der gewonnenen Einsichten für Volk und Staat entscheiden werde ... Das wird nun im nationalsozialistischen Staat grundlegend anders".

- 109 Hitler, Adolf: Mein Kampf, S.452
- 110 vgl. das vorangestellte Motto dieser Arbeit
- 111 Bauer, Josef: "Die Erziehung zum deutschen Menschen" in "Die Erziehung im nationalsozialistischen Staat", Leipzig 1933, S.13 f, eine Sammlung von Vorträgen, die auf einer Tagung des Pädagogisch-psychologischen Instituts in München vom 1.-5.August 1933 gehalten wurden; Bauer war Oberstadtschuldirektor in München
- 112 Auch hier kann von einer fehlenden Systematik der Ideologie also keine Rede sein.
- 113 Hitler, a.a.O., S.452
- 114 Hitler, a.a.O., S.453
- 115 ebenda
- 116 Siehe unter 3.2.4
- 117 so haben: "die Mütter selber schon in den ersten Jahren des Kindes eine Behandlung herbeizuführen, die als vorzügliche Grundlage für die spätere Entwicklung dient" (Hitler, Mein Kampf, S.454)
- 118 Krieck, Philosophie der Erziehung, S.24
- 119 Nyssen,Elke: Schule im Nationalsozialismus, Heidelberg, 1979, S.20 f
- 120 Lingelbach, Karl Christoph: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland, Weinheim, Berlin, Basel, 1970, S.30
- 121 Nyssen, a.a.O., S.21
- 122 so macht Rosenberg die Übersetzung von Gesinnung in die Natur des Menschen deutlich: "Seele bedeutet Rasse von innen gesehen. Und umgekehrt ist Rasse die Außenseite einer Seele" (Rosenberg Arthur, Der Mythos des 20. Jahrhunderts, München 1934, S.2)
- 123 Hitler, Mein Kampf, S.356: Die Herrschaft der Juden im Staate erscheint schon so gesichert, daß er ... auch seine völkischen und politischen Gedankengänge rücksichtslos zugibt. Ein Teil

seiner Rasse bekennt sich schon ganz offen als "fremdes Volk" das letztlich wie ein "Völkerparasit" und "Vampir" (S.358) den Staat von innen zersetze.

- 124 Hitler, a.a.O., S.509
- 125 Hitler, a.a.O., S.492 f
- 126 Schaller, a.a.O., S.21
- 127 Schaller, a.a.O., S.22
- 128 Hördt, Philipp, Der Durchbruch der Volkheit, S.88
- 129 ebenda
vgl. auch Krieck, Völkischer Gesamtstaat (1932) S.29, wo Krieck kongenial mit seinem Freund und Mitkämpfer im Lehrerbund formuliert: "Mit dem Prinzip künftiger Staatsgestaltung ist zugleich Ziel und Weg künftiger Volkserziehung vorgezeichnet ... Über das 'Wie' gibt es indessen kein Programm: das hängt ab vom Schicksal der entscheidenden Stunde, vom Genius und Weg des kommenden Staatsbaumeisters". Ob da nicht ein "autonomer" Pädagoge das Gefolgschaftsprinzip für sich selbst auch gleich für die Zukunft schwört ?
- 130 Krieck, a.a.O., S.29
- 131 vgl. Anm.122
- 132 Krieck, Philosophie der Erziehung S.4, Hervorhebung H.A.
- 133 ebenda, auch hier kann sich Krieck auf Hitlers Mein Kampf, S.484 oder dieser auf jenen beziehen: "Vielmehr soll er (der einzelne) sich als Mensch weiterbilden und weiterveredeln, kann dies aber nur im Rahmen seiner Kulturgemeinschaft, die immer auf dem Fundament eines Staates beruhen muß. Zur Erhaltung dieses Fundaments hat er seinen Beitrag zu leisten. Die Form dieses Beitrags bestimmt die Natur; an ihm liegt es nur, mit Fleiß und Redlichkeit der Volksgemeinschaft zurückzuerstatten, was sie ihm selbst gegeben hat" - wo dito der Ausgangspunkt, daß der Mensch aus der Gemeinschaft lebt,

gemacht wird, aber unmittelbar mit dem Gegenanspruch auf Rückerstattung durch redliche Pflichterfüllung, also totale Hingabe an die Volksgemeinschaft.

- 134 Krieck, Philosophie der Erziehung, S.8
- 135 ebenda
- 136 Krieck, a.a.O., S.12
- 137 Hitler-Rede vom Dezember 1938 in Reichenberg/Sudetenland, zitiert nach Bilder und Dokumente zur Zeitgeschichte 1933-45, München 1961, S.100
- 138 Siehe 2.2.3
- 139 H.Rauschnig, Gespräche mit Hitler, 1940, zitiert nach Bilder und Dokumente a.a.O. S.100 f
- 140 Hitler, Mein Kampf, S.459
- 141 Bauer, Josef, a.a.O., S.18
- 142 Nyssen, Elke, a.a.O., S.28
- 143 Christoffel, Volk-Bewegung-Reich, Grundlegung für den nationalpolitischen Unterricht, Frankfurt 1944, zitiert nach Nyssen a.a.O., S.28
- 144 Hitler, Mein Kampf, S.457
- 145 ebenda
- 146 Hitler, a.a.O., S.458
- 147 ebenda
- 148 ebenda
- 149 Hitler, a.a.O., S.460
- 150 Krieck, Nationalsozialistische Erziehung, S.43 f - Hervorhebung H.A.
- 151 Krieck, a.a.O., S.59
- 152 Hitler, Mein Kampf, S.464
- 153 Nyssen, Elke, a.a.O., S.58
- 154 Herrlitz/Hopf/Titze: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Königstein/Ts. 1981, S.138

3. Die theoretische Umsetzung der Prinzipien

Wie schon in der Kapitelüberschrift ausgesprochen, soll es in dieser Arbeit nicht darum gehen, zu überprüfen, inwieweit die nationalsozialistischen Erziehungsziele auch tatsächlich in die Praxis umgesetzt worden sind. Denn zum einen liegen bereits eine Fülle von Untersuchungen vor, die diesen Aspekt berücksichtigen. Insbesondere so die von Flessau (1), die sich vor allem auch mit der Schulpraxis, bis hin zu einzelnen Lehrbüchern befaßt, die von Nyssen (2), die sich entgegen dem Titel auch mit der Hitlerjugend befaßt und etwa auch Breyvogel (3) speziell zur Lehrerschaft oder Lingelbach vor allem zum Reichsarbeitsdienst (3a)

Zum zweiten ist kaum realistischer Weise anzunehmen, daß der totale Staat, der als "Einparteiensstaat die Pluralismus-Problematik im Prinzip (erledigte -H.A.), weil es jetzt inhaltlich möglich war zu entscheiden, was richtig (deutsch, national, gesund usw.) war, was falsch (nicht arisch, international, liberal, krank usw.). Dafür bedurfte es keiner Mehrheitsentscheidung mehr, sondern der Dekrete der Partei und ihres Führers, der sich in Einklang mit dem "gesunden Volksempfinden" und der "Vorsehung" wußte (4), daß also ein solcher Staat tatsächlich Schwierigkeiten bei der Durchsetzung seiner zwar totalen, aber im Prinzip doch ganz eindeutigen Programmatik haben sollte.

Ich kann auch Nyssen nicht folgen, die eine "Widersprüchlichkeit" postuliert, die "sich aus der Doppelfunktion von Schule, in die nationalsozialistische Gesellschaft zu integrieren und gleichzeitig die Schüler zu qualifizieren" (5) ergeben soll. Zum einen deshalb, weil Nyssen selber die Funktionen der Qualifizierung, Integration und Selektion "nur der analytischen Klarheit wegen" (6) trennen zu können glaubt, sich also damit die analytischen Kategorien plötzlich in der Praxis widersprechen sollen. Und zum anderen, weil - wie ich meine - sich dieser Widerspruch zwischen Wissensvermittlung und Ideologisierung, bei genauerer Betrachtung theoretisch - das habe ich versucht im Kapitel 2 zu zeigen - und praktisch auflöst.

Vor allem aber befürchte ich, daß noch jeder Vergleich der nationalsozialistischen Erziehungsprogrammatik mit ihrer Praxis Gefahr läuft, ausgerechnet den konsequentesten Verfechtern einer Schule im totalen Staatsdienst eine mangelnde Durchsetzung, Störungen ihrer Realisierung oder gar Erfolglosigkeit nachzuweisen. Ein solcher Versuch begibt sich in die Nähe von Bestrebungen - gerade dann wenn das Gegenteil beabsichtigt ist - den Nationalsozialismus an seiner eigenen Programmatik dergestalt zu messen, daß diese unterderhand zum eigenen - theoretischen - Maßstab wird, und damit - ganz gegen den eigenen Willen - der Eindruck entstehen kann, man teile - wieder nur ganz theoretisch - dessen Ziele.

(Etwa so, wie schon vor der Machtergreifung Witze in Umlauf kamen darüber, daß der Führer selbst keineswegs dem Prototyp des Ariers entspreche - ein "Witz", der nur solches bemängelt, erklärt doch implizit die Bereitschaft einem richtigen Arier als Führer zu folgen).

Es soll also lediglich darum gehen, die theoretische Übersetzung der Erziehungsziele, die ich im zweiten Teil versucht habe in ihrem Zusammenhang darzustellen, in ihre Umsetzung in die Schule hinein und - ganz konsequent - darüber hinaus, zu verfolgen. Dabei bin ich in der glücklichen Lage, mich auf eine ganze Reihe von Arbeiten stützen zu können (die - jedenfalls zum Teil - oben aufgeführt sind), die die Fülle des Materials nicht nur überhaupt zugänglich gemacht, sondern bereits systematisch aufbereitet haben (7).

Ernst Kriek hat wie gezeigt, von Anfang an (8) - Flessau nennt ihn unter "Hitler's Vorbildern" (9) - den Standpunkt vertreten: "Mit dem Vordringen zum politischen Sieg wird der Zeitpunkt zu einem positiven Neubau der deutschen Kultur fällig, zu deren vorrangigsten Aufgaben die völkische Reform der Bildung und der Schule gehört" (10). Und deshalb hat er auch - neben der philosophischen "Begründung" - immer konkrete Vorschläge für die Umsetzung seiner Erziehung in die Praxis gemacht.

Bemerkenswert scheint mir dabei, daß er bereits 1932 der Meinung war, die Schulreform habe eigentlich bereits begonnen: "Der Anfang der völkischen Schulreform ist gegeben mit dem Einströmen der nationalrevolutionären Bewegung in die Schulräume ... Das Lebendige in der Schule sind die Schüler und die Lehrer: sie haben in der Schule nicht miteinander ein abgesondertes Leben für sich zu führen, sondern das von außen hereinströmende Leben des Volkstums im Bewußtsein, Weltbild und Haltung umzusetzen in gemeinsamer geistiger Arbeit. An den Hochschulen und in den oberen Klassen der Schulen ist die Jugend weithin schon von der Bewegung erfaßt, nicht aber die Lehrerschaft, nicht der Geist der Schule, nicht Arbeitsweise, Bildungsgut und Bildungsplan " (11)

Und obwohl er an dieser Stelle die Lehrerschaft angreift: "an der unglücklichen Lage der Schule ... vor allem schuld (ist - H.A.) die Lehrerschaft von der Volksschule bis zur Hochschule" (12), die er als "letzte Burg des Widerstands", die "letzten gläubigen Stützen des politischen Systems von Weimar" (13) bezeichnet, ist dieser Widerstand offenbar doch nicht so groß gewesen, daß er die vom neuen Reichsinnenminister Frick bereits 1933 erlassenen "obersten Erziehungsziele" überlebt hätte. "Die deutsche Schule hat den politischen Menschen zu bilden, der in allem Denken und Handeln dienend und opfernd in seinem Volke wurzelt und der Geschichte und dem Schicksal seines Staates ganz und untrennbar zinnerst verbunden ist" (14).

Und daß der "politische Mensch" wirklich - vor und im Krieg - zum Opfern da ist, macht der Nationalsozialistische Lehrerbund Sachsen im Jahre 1934 in seinem "Erziehungs- und Bildungsplan für die achtklassige Volksschule" überdeutlich: Diese planmäßige Schulung des Leibes hat das Ziel, unserem Volke eine tatenfrohe und kampfbereite Jugend zu erziehen, die zu jedem Dienst für den nationalsozialistischen Staat und seinen Führer willig ist. Das letzte Ziel aller Leibeserziehung sind willensstarke Männer und gesunde Mütter. Die Jugend soll jederzeit bereit sein, auch unter

Einsatz ihres Lebens das Reich gegen seine Feinde zu verteidigen" (15).

Daß solche Direktiven und Lehrpläne, die ja an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig lassen, überwiegend nicht auf Widerstand gestoßen sind, mag auch in dieser Hinsicht damit zusammenfallen, daß sie doch eine so entscheidende Umstrukturierung der schulischen Ziele nicht waren, wie vielfach behauptet wird. (So meint auch Flessau, daß sich gerade vor dem Hintergrund von Weimar "die politisierte, ideologisierte Schule des Nationalsozialismus um so deutlicher" (16) abhebt.)

Dafür spricht jedenfalls, daß sich die Schule bis 1937 auf Richtlinien, Lehrpläne und Materialien aus der Weimarer Zeit stützte, und nur durch auf Einzelthemen gerichtete Erlasse der neuen Machthaber modifiziert wurde. Offenbar war diese Grundlage für die Umformung der Schule jedenfalls kein besonderes Hindernis. So findet sich doch in der Weimarer Verfassung auch der Schul-Artikel 148, in dessen Absatz 1 es heißt: "In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerverständigung zu erstreben".

Dem widersprach gewiß die offene nationalsozialistische Ausrichtung der Erziehung auf die Wehrfähigkeit der Jugend, die der "Völkerverständigung" nicht dienlich war. Entgegen Flessau (17), der darin einen teils ganz unpolitischen, teils allgemein gesellschaftspolitischen Auftrag an die Schule sehen will, und dagegen die parteipolitische Indoktrination der Nationalsozialisten kontrastiert, meine ich doch, daß der verfassungsmäßige Auftrag zu "staatsbürgerlicher Gesinnung" "im Geiste des deutschen Volkstums" zu erziehen - jedenfalls im Lichte der damaligen Interpretation - eine eindeutig nationale Ausrichtung des Unterrichts keineswegs ausschloß und daß deshalb die nationalsozialistische Funktionalisierung des Unterrichts nur als konsequente Zuspitzung

der bisher schon geübten Politisierung des Unterrichts zu verstehen ist (18). Die neuen Erziehungsziele mußten demnach den alten auch nicht offen entgegengestellt werden, es genügte in der Tat eine neue "Interpretation" der alten, jedenfalls was die politische Ausrichtung, die staatsbürgerliche Erziehung angeht.

Für diesen Zweck aber waren die neuen kunstreichen Erlasse und Richtlinien so sehr ausreichend, daß in der Lehrerschaft Zweifel über die zu verfolgende Linie nie aufkamen, allenfalls der Mangel an Materialien für die neuzudeutende Geschichte und das allerdings neue Fach Rassenkunde aufkam. So haben die einzelnen Länder, noch bevor reichseinheitliche Erlasse ergingen, allgemeine Grundsätze zur Änderung der Lehrpläne gegeben. Aus der bayerischen "Bekanntmachung über nationale Volkserziehung" vom 10.4.1934 geht die allgemeine Ausweitung des Erziehungsgedankes hervor, der nicht mehr nur auf die Jugend beschränkt bleibt, sondern das ganze Volk umfassen soll: "Die vom deutschen Volkstum aus aufzubauende nationale Volkserziehung soll im völkischen Gesamtstaat zu einer pädagogisch-politischen Bewegung werden, die alle sozialen und beruflichen Kreise sowie sämtliche der Selbsterziehung zugänglichen Altersschichten umschließt (19).

Es ist allerdings schon zweifelhaft, ob es offizieller Erlasse überhaupt noch bedurfte, gerade weil diese zunächst auf nichts anderes verwiesen, gar keine näheren Konkretionen gaben, als auf die nunmehr politisch durchgesetzten Programme der NSDAP zu verweisen: "Die oberste Aufgabe der Schule ist die Erziehung der Jugend zum Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist. Alles, was diese Erziehung fördert, ist zu pflegen; alles was sie gefährdet, zu meiden und zu behaupten. Richtungsgebend für die volks- und staatspolitische Erziehung sind die durch die deutsche Freiheitsbewegung bestimmten Ziele der Reichsregierung" (19 a). Man könnte einer solchen "Richtlinie" äußerste Unpräzision vorwerfen, man kann daraus aber auch den Schluß ziehen, daß die neuen nationalsozialistischen Minister - und wohl nicht ganz zu Unrecht (20) - darauf vertrauten, daß ihre Erlasse von den Adressaten, den Lehrern schon richtig im Geiste der neuen Bewegung gedeutet werden würden. Und da gibt die bemühte Bitte, doch Materialien für den Unterricht bereitzustellen, auch wieder nicht das Bild auch nur "heimlichen" Widerstandes.

Mit der Machtergreifung ist also - wenigstens zunächst - keinerlei Eingriff in die Schulorganisation und Struktur verbunden, auch die früh durchgesetzte Gleichschaltung der Länder, die insbesondere die Kultur- und Schulpolitik betraf, diente nichts anderem als reichseinheitlich die Forderungen Hitlers aus dem Jahre 1930 einzulösen, die er für die Bewegung aufstellte nachdem ein Nationalsozialist es zum Kultusminister eines Landes gebracht hatte: "Wir werden in Thüringen nunmehr das gesamte Schulwesen in den Dienst der Erziehung des Deutschen zum fanatischen Nationalisten stellen. Wir werden ebenso sehr den Lehrkörper von marxistisch-demokratischen Erscheinungen säubern wie umgekehrt den Lehrplan unseren nationalsozialistischen Tendenzen und Gedanken anpassen". (21)

Einerseits ging also auch der Führer davon aus, daß es genüge den Lehrkörper zu säubern - daß schloß neben als politisch unzu-

verlässig eingestuften Volksgenossen auch die Reformpädagogen ein - um brauchbares Lehrermaterial vorzufinden (auch wenn Hitler grundsätzlich von Lehrern keine hohe Meinung hatte, und sie durch Unteroffiziere für ersetzbar hielt (22), wie er offenbar auch davon ausging, daß die Lehrpläne nur anzupassen seien, hatte er doch schon angekündigt, die wissenschaftliche Schulbildung mit "nur geringen Veränderungen übernehmen zu wollen.

Den Dienst, den die Schule zu leisten hatte, konnten die angesprochenen Lehrer ja schon weit vor dem Zeitpunkt an dem diese den Lehrern als Lektüre von der Partei nahegelegt wurden: "Jeder Erzieher muß sich seinen Inhalt zu eigen gemacht haben" (23), den Schriften von Krieck, Hördt, Baeumler u.a. entnehmen: "Damit leistet die Schule den ihr zukommenden Anteil an der Gesamterziehung: sie baut Bewußtsein und Weltbild aus und beeinflußt von dieser Seite her Haltung, Charakter und Willensrichtung. Sie fördert zugleich an Wissen und Können, den sogenannten Kulturtechniken, was zu ihrem Zweck und Ziel nötig ist.

Bildung soll den ganzen Menschen durchwirken und ihn mit der völkischen Lebensgemeinschaft, mit Lebensordnungen und vorgefundener Aufgabe in Übereinstimmung bringen: das ist die Durchformung des völkischen Weltbildes" (24).

Hier sind alle Elemente zusammengefaßt, mit denen der hoffnungsvolle Satz: "Wer die Jugend hat, hat die Zukunft" für den "neuen" Staat wahrgemacht werden soll:

- Schule hat nur eine Teilaufgabe in der völkischen Erziehung neben anderen Institutionen - "Anteil an Gesamterziehung".
- Ihre Aufgabe ist Indoktrination - "Beeinflussung".
- Wissensvermittlung ist reduziert auf die Vermittlung notwendiger Kulturtechniken, die ihrerseits wieder der Indoktrination nützen sollen - "zu ihrem Ziel und Zweck".
- Die Durchformung des völkischen Weltbildes soll den Menschen in Übereinstimmung mit dem Staat und seinen Organisationen bringen,

denn "Das Wesentliche einer Revolution ist nicht die Erringung der Macht, sondern die Erziehung der Menschen" (25).

3.1. Staatsbürgerkunde

Daß es vor allem auf diese neue Einstellung zum "fanatischen Nationalen" ankommt, wird selbst an den Entlassungen deutlich, denen mißliebige Beamte im Schuldienst schon 1933 auf Grund des "Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" zum Opfer fielen. Sie konnten aufgrund § 4 dieses Gesetzes entlassen oder aufgrund § 5 dieses Gesetzes versetzt werden, wenn sie "nach ihrer bisherigen politischen Betätigung nicht die Gewähr dafür bieten, daß sie jederzeit rückhaltlos für den nationalen Staat eintreten".

Daß zugleich mit einem Arier-Paragraphen § 3 auch Nichtarier dieselben Folgen treffen konnten, macht nur wieder deutlich, daß von den Nationalsozialisten die "Andersartigen" insbesondere die Juden prinzipiell mit dem Vor-Urteil belegt wurden, nicht für den völkischen Staat einzutreten. Und nachdem so die Lehrerschaft von der falschen Einstellung gesäubert wurde, stand die "Anpassung" der Lehrinhalte im neuen Geiste an.

Und dieser Anpassung der Lehrinhalte, die schließlich sämtliche nur insoweit zu vermitteln waren als es Ziel und Zweck der neuen totalen Staatsanpassung entsprach - was einerseits eine allgemeine Reduzierung erfordert, es muß ja Zeit bleiben für andere Sachen (26) - konnte die bloße Einrichtung eines neuen Zusatzfaches zum Zwecke des "nationalpolitischen Unterrichts" nicht genügen, sämtliche Inhalte mußten angepaßt werden (27).

"Die völkische Schule kennt keine besondere Rassekunde als Fach. Aber alles Lehrgut muß auf rassischen Grunde gewachsen sein und muß mit den Augen des rassebewußten Menschen gesehen, gewertet und ausgewertet werden" (28).

Ich habe mich schon bemüht zu zeigen, daß Rasse als Begriff immer als Grundlage, Möglichkeit und Wirklichkeit der richtigen Einstellung zum Staat zu verstehen ist. Das wird auch im folgenden deutlich, wo die düsteren Mythologene zum eigentlichen Oberthema des Unterrichts avancieren:

"Alles Bildungsgut muß aus dem Bekenntnis zu Blut und Boden herausgeboren sein und aus dem Wissen um die Kräfte des Blutes und des Bodens wieder neu geboren werden. Blut und Boden sind also im eigentlichen Sinne nicht Inhalt der Lehre, sondern sie sind der Ausgangspunkt, aus dem alles Bildungsgut gesehen wird ... Ich wende mich leidenschaftlich gegen eine Rassenkunde als Fach, die das rassische Wissen als ein aus dem Leben abstrahiertes Wissen mit systematischem Aufbau und einem fachgemäßen Lehrgut verzapfen möchte." "Rasse ist Charakter und kein Wissen, Rasse sitzt nicht im Gehirn, sondern im Herzen" (29).

Schaller wendet sich also gegen einen Einbau dieses Fachs als Zusatz neben anderen Fächern, weil er - wie ich meine zu Recht - davon ausgeht, daß die Durchdringung des ganzen Unterrichts mit dem Rassegedanken tatsächlich eine staatsbürgerliche "Erziehung" hin auf die völkische "Charakterbildung" ist und ebenso leidenschaftlich streitet der Pädagoge gegen eine langweilige Wiederholung der Blut- und Bodengedanken: "So weit wie möglich wird die Schule versuchen müssen, Willensformung mit der Wirklichkeitserfassung zu verbinden und die rein politische Formung auf ein Mindestmaß zu beschränken, daß sie nicht alltäglich und abstumpfend wirkt, sondern immer wieder aufreißende und mitreißende Kraft entfaltet und begeisternde Höhepunkte schafft" (30). Er ist also für eine effektive Indoktrination seiner Schüler.

Ganz denselben Gedanken findet man schon bei Hördt's "Theorie der Schule" allerdings am Gedanken der Heimatkunde entwickelt, die man aber getrost als Synonym für Blut und Boden verstehen darf: "Im Begriff der Heimat, sofern er nur weit und tief genug gefaßt wird (I - H.A.) vereinigt sich in der Tat die Gesamtheit der Gebiete

des Lehrplans aller grundlegenden volkhaften Bildung ... Aus der Grundlage der Heimatkunde muß nun organisch der Teil des Lehrplans der Nationalschule entwickelt werden, der in allen ihren Zweigen die volkhafte Einheit gewährleistet. Religion, Muttersprache, Geschichte und Erdkunde, Musik, Zeichnen und Leibesübungen sind die Unterrichtszweige, die sich organisch an der Heimatkunde ausgliedern (31)

und die, weil wie aus einer gemeinsamen Wurzel kommen, auch alle denselben Gedanken vermitteln sollen, "das Zusammenwachsen dieses Menschen mit seinem Raum (örtlich, menschlich und zeitlich verstanden)" (32), also alle die Ideologie transportieren sollen, daß die Entwicklung des Einzelnen sein "Zusammenwachsen" mit der ihm vorausgesetzten "Volksgemeinschaft" zu sein hat.

3.1.1. "Völkische Weltanschauung" als Inhalt der Erziehung ...

hat Ernst Kriek als verpflichtende Aufgabe gefordert: "Mit dem völkischen Weltbild ist der Schule die geistige Grundlage und zugleich das Ziel der Arbeit gegeben: mit der völkischen Bildung wird der Nachwuchs für seine Aufgabe im Leben des Volkstums vorbereitet. Danach sind auf allen Stufen der Schule die Bildungsgüter auszuwählen und zuzubereiten, die Methoden und Organisationen zu gestalten. Das Ziel ist allenthalben dasselbe: jede Schulart, von der Volksschule bis zur Hochschule hat es auf ihre eigentümliche Weise abzuwandeln" (33).

Fast Identisches hat Philipp Hördt als Aufgabe der "Volksschule" gefaßt, die "nur fortsetzen und vollenden (kann -H.A.), was die "Schule des Gemeinschaftslebens" begonnen und wofür sie den Grund gelegt hat":

- der Umkreis ihrer Schülerschaft umfaßt den Nachwuchs des Gesamtvolkes;
- ihr geistiger Gehalt ist Geist und Seelentum der Volksheit;
- ihr Ziel: Reife der Gliedschaft in diesem Volk" (34).

Und dieses Ziel durchzusetzen ist den Nationalsozialisten spätestens nach 1937 dann auch auf der ganzen Linie des Lehrplans gelungen: "Was die "Allgemeinen Richtlinien" anklingen lassen, hallt verstärkt aus den Speziellen wider. Tendenzen und Terminologien bleiben dieselben. Alle Unterrichtsfächer dienen je nach ihrem Vermögen der Aufgabe, nationalpolitisches Denken zu bewirken, nationalsozialistisches Gedankengut durch entsprechend ausgewählte Lehrinhalte zu verbreiten" (35).

Allerdings spielten dabei die verschiedenen Fächer eine - je nach ihrem Vermögen - verschieden ausgeprägte Rolle, weil die sogenannten "nationalpolitischen Stoffe", insbesondere also "Muttersprache" Deutsch, Geschichte aber auch als Teil der Erdkunde, Geopolitik und innerhalb der Biologie: Rassenkunde als Transportmittel der Ideologie eher taugen als die Naturwissenschaften und die mathematischen Fächer.

Aus genau diesem Grunde hatte der Führer ja eine Abwendung von den Realia gefordert: "So nötig dies für eine Zeit auch ist, in welcher Technik und Chemie regieren und deren wenigstens äußerlich sichtbarste Merkmale im täglichen Leben sie darstellen, so gefährlich ist es aber auch, wenn die allgemeine Bildung einer Nation immer ausschließlicher darauf eingestellt wird. Diese muß im Gegenteil stets eine Ideale sein. Sie soll mehr den humanistischen Fächern entsprechen ... Im anderen Fall verzichtet man auf Kräfte, welche für die Erhaltung der Nation immer noch wichtiger sind als alles technische und sonstige Können (36).

Und was das meint wird gleich im folgenden klar gestellt, wo Hitler das Studium der Geschichte "in ganz großen Linien" empfiehlt speziell der Antike, denn: "Der Kampf der heute tobt, geht um ganz große Ziele: eine Kultur kämpft um ihr Dasein, die Jahrtausende in sich verbindet und Griechentum und Germanentum gemeinsam umschließt" (37). An der Geschichte soll also verdeutlicht werden, daß das Leben richtig betrachtet ein dauernder Kampf ist,

und daher die entsprechenden Tugenden erfordert. Dafür soll gerade das Griechentum leuchtende Beispiele liefern. Diese "Kräfte" und Tugenden lassen sich allerdings an Beispielen, speziell der Vor- und Frühgeschichte an ihren Mythen und Helden leichter aufzeigen, als an den Gesetzen der Mathematik.

Daher die entsprechende Haltung der bewußten Rassetheoretiker: "Mathematik und Physik, so wichtig und unerläßlich sie als Fachwissenschaften sind, sie sind jedenfalls in der Art, wie sie heute betrieben werden, inhaltlich belanglos für den besonderen Wertgehalt gerade des deutschen Menschen" (38).

Die berühmten Versuche, ebenso wie eine "Deutsche Physik" eine "nordische, raumschauende, deutsche Mathematik" zu entwickeln, was Tietjen 1936 versucht hat (und was Nyssen breit darstellt (39)) wirken dagegen ebenso albern wie der Versuch die Aufgabenstellungen für die Rechenoperationen auf völkische Politik und Militär-Nützlichkeiten umzustellen. Denn vermittelt wird damit nach wie vor die Kenntnis der Rechenoperationen und jedenfalls nicht so die "Erziehung zur Wehrbereitschaft". Dafür gab es schließlich andere Möglichkeiten als die Rechenbücher, die sich allerdings auf das anderswo eingeübte stützen und dies weiterhin angewöhnen können (40).

Dafür taugt insbesondere die Geschichte besser. Genschel kommt in seiner Studie zu dem zusammenfassenden Schluß, daß vor allem folgende Vorstellungen im Geschichtsunterricht vermittelt werden: "Geschichte als Existenzkampf der Nation, deren "Freiheit", "Ehre" und "großen Traditionen" der Einzelne verpflichtet ist; ein mehr historisch-militärisch und -kulturell ... verstandener Kampf ums Dasein unter den Nationen; der organologische Volksbegriff und der Lebensraumgedanke, auch schon ein Stück Schicksalsglaube; die Preisung der "großen Persönlichkeiten" und "Helden", von denen Vorbildwirkung in Richtung auf eine "Gesinnung" der "Wehrhaftigkeit", des "Einsatzes" und des "Opfers" erwartet werden und was Genschel - im Unterschied zum obigen -

für speziell nationalsozialistisch hält: "der Rassegedanke als Erklärungsversuch für alle genannten Elemente des "völkisch" begriffenen Geschichtsprozesses ... die rassistische Umdeutung der Vorstellungen von "Schicksal" und "Erfüllung" in der Geschichte unter den Gesichtspunkten von "Blut und Boden", "Lebensraum" und "völkischer Aufnordnung" (41).

Dabei werden zwei Punkte deutlich: Zum einen ist es den Nationalsozialisten offenbar gelungen, ihre Zielvorstellungen in den Geschichtsunterricht einfließen zu lassen und zum anderen wird hier festgestellt, daß praktisch alle Inhalte der nationalsozialistischen Ideologie im Geschichtsunterricht bereits vorher vertreten wurden, denn die speziell nationalsozialistische Deutung fügt im wesentlichen nur noch eine neue Terminologie von Rasse, Blut und Boden den schon "überkommenen Geschichtsvorstellungen" hinzu.

Auch in den einzelnen Fachinhalten scheint sich also zu bestätigen, daß die Nationalsozialisten keineswegs ihre Indoktrination im Gegensatz zu früheren Anschauungen durchsetzen mußten, es gab speziell im Fach Geschichte eine große Anzahl von ideologischen Anknüpfungspunkten für ihre "Anpassung" des Unterrichts an den fanatischen Dienst für's Volk, die ihren kämpferischen Endzweck nie aus den Augen verlor (42).

Das hat auch das merkwürdige Resultat, daß ausgerechnet in den Lehrschriften zur "Gestaltung staatsbürgerlicher Erziehung" die Lehre als Methode verneint wird: "Gesinnung läßt sich nicht unterrichten (die Überschrift heißt "Gesinnungsunterricht" - H.A.), wahre Gesinnung muß in den Herzen der Jugend verankert sein" (43) und diese Erkenntnis leitet dazu über, neue - oder doch nicht so neue? - Erziehungsmethoden anzuwenden: "Der Nationalsozialismus als Weltanschauung ist Gemeinschaftsdenken. Dem Begriff der Gemeinschaft hat sich alles unter- und einzuordnen. Auch die Erziehung hat eine Gemeinschaftserziehung zu sein. Zur Gemeinschaft wird nicht durch Belehrungen, sondern wieder nur durch das Vor-

bild erziehen" (44) und gleich folgt die Angabe desselben: "Wir besitzen in der einzigartigen Erziehungseinrichtung des alten Heeres das bleibende Vorbild für eine Gemeinschaftserziehung. Vorbedingung jeder Gemeinschaftserziehung, die ihren Sinn erfüllen soll, sind straffe Zucht und Ordnung. Je soldatischer der Geist einer Gemeinschaft ist, desto fester gefügt und arbeitsfähiger wird sie sein" (44a). Wofür ein Heer "Arbeitsfähigkeit" braucht ist ja nicht schwer aus seiner Bestimmung zu erschließen. Diesem totalen Zweck, der die kindlichen "Glieder des Volksganzen" für den "totalen Krieg" vorsieht, also mit ihrer ganzen Existenz in Anspruch nimmt, entsprechen auch

3.1.2. die Methoden der Vermittlung.

Das Vorbild des Lehrers soll die unbefragte Übernahme dessen was er erzählt sicherstellen, dadurch daß er freudig begeistert wirkt, soll dieselbe Stimmung auf die Kinder übergehen: "Bei den im engeren Sinne erziehlich wirkenden, insbesondere den nationalpolitischen Stoffen hat sich der Lehrer davor zu hüten, ihre Gesinnung und willensbildende Wirkung durch Zerreden, Zerfragen, abstrakte Lehre oder gedächtnismäßigen Drill abzuschwächen oder zu vernichten. Die freudige Bejahung der nationalsozialistischen Weltanschauung durch den Lehrer und sein überzeugendes Vorbild sind für die erfolgreiche Vermittlung der nationalpolitischen Stoffe entscheidend. Das klare, begeisternde Lehrerwort wird als schlicht-anschauliche Erzählung und Darstellung von besonderer Wirkung sein" (45).

So sehr auch hier wieder eine verächtliche Einstellung gegenüber dem Wissen zum Ausdruck kommt, indem seine Formen: Reden, Fragen, Lehren nur in ihrer Zer(r)-Form als Verhinderung der Wirkung der Stoffe und des Vorbilds des Lehrers vorgestellt werden, also deutlich gemacht wird, daß die vorgeführte Stellung des Lehrers von den Zöglingen schlicht durch unreflektierte Nachahmung übernommen werden soll, so wenig teile ich die Kritik Flessaus's, der der nationalsozialistischen Schule auch in ihren Methoden mangelnde

Originalität vorwerfen will: "Eigenständige Unterrichtsformen und Lehrverfahren hat die nationalsozialistische Pädagogik nicht entwickelt. Was sie im Bereich der Schule anwendet, ist vor allem Relikt des 19. Jahrhunderts" (46). Denn wenn nebenbei auch auf diesem Gebiet so wieder die Kontinuität der Entwicklung betont wird, läßt sich doch daraus keine Kritik machen, die suggeriert, nationalsozialistische Methoden wären akzeptabler gewesen, wenn sie damals neu entdeckt worden wären. Außerdem wird sich zeigen, daß die Nationalsozialisten innerhalb und außerhalb der Schule -wenngleich schon bekannte - Verfahren der Erziehung auf einer derartigen lebens- und massenumfassenden Basis veranstaltet haben, daß man durchaus von einem Novum in der deutschen Geschichte sprechen kann.

Die Richtung hat auch hier wieder Ernst Krieck gewiesen, der aus seinem "Erziehungs"begriff, der auch das unbewußte und unintentionale Geschehen einschließt, eine entsprechende Methode ableitet: "Erziehung kommt nicht aus planmäßigem Wollen, auch nicht aus einem ganzen System von Zielen: auch ihr wohnt der teleologische Gedanken wesentlich unbewußt ein, und er wirkt um so vielseitiger und stärker, je mehr er der unreflektierten Unmittelbarkeit des Instinkts überlassen ist" (47).

Indem hier der tierische Mechanismus der Reaktion auf Umweltreize angegeben ist als Mittel der "Menschenformung" wird auch gleich deutlich, wie sehr diese Methode einerseits dem Erziehungsideal des kämpferischen "Raubtiers" entspricht, andererseits dem Erziehungsziel automatisch im Sinne der Art gleichartig reagierende und eingebaute Zöglinge zu erhalten.

Nicht umsonst nennt Schaller diesen Vorgang: "Zucht, weil das das eigentlich Neue gegenüber alten Schulen ist", um dann drei "Zuchtformen" aufzuführen: "1. Gewöhnung und Zwang, 2. Suggestion und mythische Kräfte, 3. das Vorbild des Lehrers" (48), und daß

solche Zwangs- und Manipulationsmaßnahmen den Willen und die Einsicht der Kinder beugen und beanspruchen, aber nicht entwickeln wollen, wird auch nicht verschwiegen: "Selbstverständlich werden wir auf Einsicht dort nicht verzichten, wo es uns möglich ist, sie den Kindern zu geben. Aber wir werden uns auf Einsicht und guten Willen allein nicht mehr verlassen" (49). Es soll und wird also ein "heimlicher Lehrplan" eingerichtet mit dem offenen Ziel völkischer "Gleichschaltung":

"Typisch gleiche Haltung und Richtung schafft ... aus den zerstreuten vielen die Ganzheit, aus den einzelnen die organische Einheit und Macht". Darum sind wir mit Kriek der Meinung, daß sich die neue Schule für das Ganze der Erziehung ein eigenes Zucht- und Erziehungssystem schaffen muß. Um nur einen Fingerzeig zu geben, nennen wir den Hitlergruß, vielleicht auch einen Fahnengruß, das tägliche Gebet, den Wochenspruch, die Schulfeier, Vorgeben besonderer Posten und Führerstellen usw.. Letztes Ziel ist es uns, Sitte und Tradition zu schaffen, die über die Schulzeit hinausreichen und während der Schulzeit die Erziehung als unbewußte Erziehung unterstützen und entlasten" (50).

In den suggestiven Formen, bei deren Begründung auf die virtuosenhafte Verwendung dieser "Mittel der Massenerregung" durch die NSDAP in der Kampfzeit hingewiesen wird, werden u.a. "das Tragen des braunen Ehrenkleides schon bei der Jugend, geschlossenen Aufmarsch, Fahnenhissen, Gesang allgemein verbindlicher Lieder der jungen Nation" (51) aufgezählt und Vorbild hat der Lehrer als "Führer" zu sein, der wieder die "Kunst des Befehlens" lernen soll. Man sieht, das Vorbild des Herres ist durchaus ernstgenommen.

Und daß das Verhältnis von Befehl und Gehorsam gerade einen "Bildungswert" haben soll, kann man von Ph. Hördt entgegennehmen: "Wo aber solche geistige Gemeinschaft besteht, da stellt der Befehl eine ungeheuerere Abkürzung und Vereinfachung im Gemeinschaftshandeln dar. Die Basis: das gemeinsame Denken, Fühlen und Wollen

wird kurzerhand gesetzt, jeder der Gehorchenden wird mit einem Schlag auf die Höhe der inneren Haltung und Verfassung hinausgehoben, aus der das befohlene Handeln entspringt, und darin liegt zugleich der große bildende Wert des Gehorchens für jeden" (52).

Es ist schon fast müßig noch einmal darauf hinzuweisen, daß da wo tatsächlich Gemeinsamkeit des Denkens, Fühlens und Wollens bestünde, wo also alle auch wirklich dasselbe erreichen wollen, ein Zwang der auf den Willen der Gehorchenden ausgeübt wird - mittels Befehl - undenkbar ist. Auch hier wird also ein Zwangs- und Gewaltverhältnis dadurch legitimiert, daß das, was damit erzwungen wird, das Gehorchen, als der eigentliche innere Wesenskern des Einzelnen, die "Höhe der inneren Haltung und Verfassung" glorifiziert wird.

Es werden aber nicht nur diese Unterrichtsmethoden auf breiter Basis eingesetzt, auch der Begriff der "Arbeitsschule" wird neu definiert, auf "seinen" "Kern" die "Einbettung der Schule in den funktionalen Lehr- und Lernvorgang" (53) und daraus ergibt sich die Einbeziehung an sich außerschulischer Formen des Lebens in den Bildungsgang. Lebensumfassend werden also Erziehungsvorgänge "aufgefunden" und bewußt in den Dienst gestellt: "die Wirklichkeit des bildenden Gemeinschaftslebens ... (gibt - H.A.) mindestens eine Vierzahl solcher Berührungsformen zu erkennen ..., deren sich auch die Schule in methodisierter Form zu bedienen hat, wenn sie den ganzen Menschen ergreifen will: Spiel, Arbeit, das Gespräch (in allen Formen bis zum Lehrgang) und die Feier" (54). In dieser umfassenden Funktionalisierung aller Lebensbereiche, nicht nur der Inhalte und Formen der Schule, sondern praktisch aller Lebensbereiche im Sinne der Gleichschaltung auf das völkische Gesamtziel "... unsere politische Wiedergeburt vollziehen" (Moeller van den Bruck) (55), liegt doch tatsächlich ein Novum der Schulgeschichte: "In diesem bewußten Einsatz der Zuchtformen liegt doch etwas wesentlich Neues gegenüber der alten Schule. Diese wollte ja nicht züchten, sie wollte entwickeln, entfalten ... Sie wollte ja nur dem Einzelmenschen dienen. Zur Gemeinschaft

gehört immer Gemeinschaftsformung, die sich die Aufgabe stellt, die Menschen auf eine gemeinsame Form zu bringen ... Die neue Schule sieht aber in dem Einzelmenschen nur seine Sonderform der völkischen Grundform" (56).

Und da diese "Gemeinschaftsformung" der Individuen von ihnen immer und immer wieder im praktischen Leben, in der Schule, in den Jugendorganisationen bis hin zum alltäglichen Hitlergruß Einsatz für den Staat und darin und daneben den Beweis positiver Gesinnung zum nationalen Staat fordert wird konsequent die Vorführung und der praktische Beweis solcher staatsbegeisterten

3.1.3. Gesinnung als Kriterium der Selektion

gesehen.

Die Auslese und Selektion, insbesondere bezüglich des Zugangs zu den höheren und Hochschulen - an der Dreigliedrigkeit des Schulwesens hat sich nichts geändert - war schon aus Gründen allgemeiner Mißachtung der "Intelligenz" und ihres "Berechtigungswesens" per Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25.4.1933 drastisch verschärft worden. Auch hier waren wieder die "Nichtarier" besonders betroffen durch die Quotenregelung des § 4 dieses Gesetzes. Aufgrund dieses Gesetzes wurde für den Abiturientenabgang 1934 die Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium auf eine Höchstzahl von 15000 für das gesamte Reichsgebiet, darunter höchstens 10 % Frauen, drastisch beschränkt was bedeutete, daß nur jeder 2. Abiturient und nur jede 7. Abiturientin überhaupt einen Studienplatz erhalten konnte (57). Der damit eingeleitete rapide Rückgang der Studentenzahlen setzte sich bis zum 2. Weltkrieg ungebrochen fort.

Angesichts dieser Verschärfung, des zunehmenden Drucks auf die Schüler hinsichtlich ihrer Ausbildungschancen spielte aber nun nicht mehr ausschließlich die schulische Leistung, die sich weiterhin in Zeugnissen und Noten darstellen ließ, eine Rolle für

das schulische Fortkommen und die Berechtigung zum Hochschulbesuch; daneben traten Bewertungen der "rassischen und charakterlichen" Fähigkeiten.

"So große Bedeutung im völkischen Staat die Art der körperlichen und geistigen Erziehung haben wird, ebenso wichtig wird auch die Menschenauslese an sich für ihn sein" (58). Das traf nicht nur Juden und andere Nichtarier, denen prinzipiell wegen ihrer Menschennatur die Fähigkeit abgesprochen war für den Staats-Dienst, selbst Spitzenschüler die für die Eliteschulen, die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten angemeldet waren, was in der Regel schon ein Ausleseverfahren voraussetzte, konnten wegen ihres "Blutes", wegen "erbbiologischer Mängel" und nicht nur wegen einer Augenschwäche schon im Aufnahmeverfahren scheitern (59).

Diese Art der Auslese geht auf einen "Begabungsbegriff" zurück, der "Charakter" und "Talent" in der psychischen Natur, im "Blut" verankert sieht und es von daher für eine Verschwendung von Volksvermögen hält, "minderwertige" Individuen auch noch besonders zu fördern: "Jawohl unerträglich ist der Gedanke, daß alljährlich Hunderttausende vollständig talentloser Menschen einer höheren Ausbildung gewürdigt werden, während andere Hunderttausende von großer Begabung ohne jede höhere Ausbildung bleiben. Der Verlust, den die Nation dadurch erleidet, ist nicht abzuschätzen (60). So sehr auch hier wieder deutlich wird, die Kräfte welchen Subjektes - nämlich der Volksgemeinschaft - durch die Ausbildung gestärkt werden sollten, denn für ihre Schlagkraft sind - wie oben dargestellt - "primitive Soldaten" eben auch als solche nützlich, so sehr entspricht diese Art der Beurteilung der "Menschennatur" auch einer Auslese, die überall die praktische Betätigung des "Charakters" für wesentlicher hält, als den Nachweis "angelernten Wissens".

Aus diesem Grund werden nicht nur für die Eliteschulen, sondern im gesamten Bildungswesen, die Beurteilungen der außerschulischen

Organisation wie HJ, BDM, Arbeitsdienst, SA und Heer über praktischen Staatsdienst, wie auch über die damit bewiesenen charakterlichen Fähigkeiten wesentlich für das berufliche Fortkommen.

Nyssen gibt in einer Anmerkung den Nachweis, daß die Beurteilung im sogenannten Landjahr für den Aufstieg ebenso wichtig wurde, wie die Beurteilung des - verpflichtenden - Arbeitsdienstes für den Hochschulzugang (61).

Bei Ueberhorst läßt sich entnehmen, daß auch für die Aufnahme in die NPEA's "ein Zeugnis der HJ oder des DJB über ihren Jungen" (62) vorzulegen war.

Der "Charakter" wurde also beurteilt nach der praktischen Bewährung in der Staatsjugendorganisation und im Arbeitseinsatz. Das schließt aber nicht aus, daß trotz dieser praktischen Bewährung der staatsförderlichen Gesinnung - die überall für das berufliche Fortkommen verpflichtend gemacht wurde - außerdem auch noch eigene Gesinnungsüberprüfung eingerichtet wurden, in denen die richtige Einstellung im Sinne der NSDAP überprüft wurde. Das traf zuerst - und auch das scheint ausgesprochen konsequent - die Lehrerschaft, von deren Einstellung und "Vorbild"- und "Führer"funktion ja die gesamte Schule geprägt wurde.

Mit dem Erlaß des Reichsministeriums für Erziehung und Volksbildung vom 18.6.1935 wurde das Ausbildungs- und Prüfungswesen modifiziert. Die pädagogische Prüfung mußte von nun an vor zentralen Prüfungsämtern abgelegt werden und dabei mußte der Nachweis der Lehrbefähigung in Verbindung mit dem Bekenntnis zu den nationalsozialistischen Erziehungsprinzipien erbracht werden. Dazu mußte der Ausbildungsleiter ein schriftliches Urteil über "die weltanschauliche Haltung des Prüflings" abgeben (63). Dieser Versuch, sich der Linientreue, der weltanschaulichen Ausrichtung der Lehrer zu versichern, schloß also eine direkte Gesinnungsüberprüfung ein.

Solche gab es aber auch für die Schüler, neben ihrer "Bewährung" in den Jugendorganisationen. "Schon seit 1934 gab es anschließend

an die mündliche Reifeprüfung die sogenannte Gesinnungsprüfung.

Im Zusammenhang mit den Bestimmungen über die beschränkte Zulassung zum Hochschulstudium mußte sich jeder Abiturient vor einem besonderen Kollegium eine halbe Stunde lang auf seine nationale Gesinnung prüfen lassen. Eines der Aufsatzthemen für die Reifeprüfung hieß: "Der deutsche Arbeitsdienst, ein Eckpfeiler im Wiederaufbau unseres Reiches und Volkes" (64).

Diese Gesinnungsprüfung beschränkte sich aber auch nicht auf den Hochschulzugang. Auch innerhalb der höheren Schule und schon die Aufnahme in sie setzte eine "Auslese" voraus, "welche die Ungeeigneten und Unwürdigen (! -H.A.) ausscheidet, um die Geeigneten umso mehr fördern zu können. Die ständige Prüfung muß sich auf die körperliche, charakterliche, geistige und völkische Gesamteignung erstrecken" (65).

Auch hier zeigt sich wieder die Geringschätzung des bloßen Lernen's: "Entscheidend ist hier nicht die Summe angelernten Wissensstoffes, sondern die geistige Gesamtreife". Und mit Nyssen bin ich der Meinung, daß mit "geistiger Gesamtreife" die praktizierte und dann auch noch extra demonstrierte "totale Unterordnung unter die nationalsozialistischen Erziehungsziele gemeint" ist (66).

Auch diese Auslesemaßnahmen und -kriterien für die nationalsozialistische Führerschicht waren aber von Krieck vorausgedacht: "Diese Auslese aber bedeutet zugleich Auswahl und Aufstieg: nur diejenigen, die den vom Lebensganzen gestellten Anforderungen, den führenden Werten nach Anlage und Reifung entsprechen, können zur Führung in die Ausleseschicht aufsteigen: nur deren Persönlichkeit ist für das Ganze fördernd, wertvoll und wohlthätig (67).

3.2. "Alle erziehen alle jederzeit"

So wie schon bei dem Nachweis angedeutet wurde, daß die Schule nur als Teil der Gesamtbildung zum völkischen Menschen beizutragen hat, und wie zuletzt bei der Auslese nach Gesinnung das Ergebnis war, daß die Schule von anderen "Bewährungs"möglichkeiten in der Bedeutung sogar übertroffen wurde, so ergibt sich aus der Auffassung nationalsozialistischer Erziehungstheoretiker immer wieder, daß Erziehung eben nicht nur für internationalen "Unterricht" steht, sondern für das umfassend verstandene "Verwachsen" mit Volk und Staat.

Überhaupt lassen sich ja bei dem Versuch, den Zusammenhang nationalsozialistischer Erziehungsgedanken in systematischer Abfolge darzustellen, Überschneidungen gar nicht vermeiden. So ist etwa die Darstellung der Methoden der Vermittlung weder ohne einen Verweis auf den Inhalt des Vermittelten, noch ohne Bezug auf den Träger der Vermittlung möglich, der ja gerade als Person, als Vorbild und "Führer" für die Vermittlung einzustehen hat.

Und insofern dieses "Verwachsen" als Einbindung und Unterordnung in und unter die "Volksgemeinschaft" zu verstehen ist, verträgt es sich nicht nur, sondern entspricht es auch diesem Führer-Gefolgschaftsprinzip. Dieser Anspruch von Krieck steht daher auch nicht, wie Flessau meint (68) , im Gegensatz dazu, "daß Erziehung während des Dritten Reichs vorzugsweise in einer Richtung, nämlich von "oben" nach "unten" geschah" (69).

Obwohl nämlich Krieck "vier vollkommen gleichberechtigte Formen der Erziehung (kennt - H.A.): Die Gemeinschaft erzieht die Gemeinschaft; die Gemeinschaft erzieht die Glieder; die Glieder erziehen einander, die Glieder erziehen die Gemeinschaft" (70), erschließt er diese Formen doch "aus dem Begriffspaar "Gemeinschaft - Glied (71) und läßt auch nirgends einen Zweifel daran, daß ihr Lebensrecht der Gemeinschaft gegenüber dem Glied den Vorrang zuweist.

Eine so verstandene "Schule des Gemeinschaftslebens" (72) ergibt also den Begriff einer funktionalen Erziehung, die sich auch selbst so bezeichnet (73), in der der offene und umfassende Einsatz aller Lebensbereiche und "Berührungsmöglichkeiten" (Hördt) der Unterordnung des Individuums mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln des Zwangs und der Manipulation bezweckt ist.

"In gesunder Volksordnung ist die Schule ein Formungsorgan neben anderen" (74).

Und mit den Worten eines Praktikers: "Wer erzogen wird, der wird eingeordnet in die Erziehungsordnungen, nach denen sich die tragende Gemeinschaft gestaltet hat" (75).

3.2.1. Schulorganisation

Daß insofern "nicht "Schule" und "Unterricht", sondern "Schulung" und "Lagerleben" ... die idealtypischen Formen nationalsozialistischer Jugenderziehung gewesen (sind), weil solche außerschulischen, paramilitärischen Erziehungssituationen einen viel direkteren, totalen Zugriff der Partei auf die jungen "Volksgenossen" versprachen" (76), heißt daher nicht, daß nicht auch die Schule nach Möglichkeit nach dem "Vorbild des Heeres" organisiert wurde.

Das zeigte sich zwar eher in "Äußerlichkeiten", die waren aber durchaus geeignet, den Transport nationalsozialistischer Ideologie, der sich in den Inhalten und Methoden dieser ganz und gar "ganzheitlichen" Auffassung von Schule niederschlägt, mit zu befördern. Und weil über diesen Sachverhalt bereits unter dem Gedanken des "heimlichen Lehrplan's" unter 3.1.2. einiges ausgeführt ist, sei einmal umgekehrt dargestellt, wie diese Funktionalisierung der Schule die Betroffenen beeindruckt hat.

So schreibt ein neu eingeführter Schul-Direktor - der selber Parteimitglied und SA-Angehöriger war - in seinem Bericht nach einem halben Jahr: "Das vergangene Schuljahr hat in stärkerem Maße das Eindringen nationalsozialistischen Geistes in das Schulleben mit sich gebracht. Die nationalsozialistische Zielsetzung für alles Schulgeschehen zeigt sich schon in dem Hitlergruß, der

zu Beginn und zum Schluß jeder Stunde, bei jeder Feier und außer Dienst im Gruß zwischen Lehrern und Schülern üblich geworden ist" (77).

Ganz ohne Wirkung war eine solches Gesetz sicher nicht, denn es wurde den Schülern ja auch im nationalpolitisch ausgerichteten Unterricht die Bedeutung dieses Grußes vermittelt. Dazu waren ganze Unterrichtsstunden konzipiert (78): "Wenn wir den rechten Arm ausstrecken, so bedeutet das Bewußtsein der eigenen Kraft und Macht, den Willen diese Kräfte zu benützen zum Besten unseres Volkes, Zustimmung zu dem Maßnahmen des Führers".

Eine solche durchaus auch bewußt militärisch ausdrückende Geste stand ja auch nicht allein. "Die Bemühungen des Schullebens ganz im Sinne des Staates zu gestalten, gingen unausgesetzt weiter. Die Büsten von Hindenburg und Hitler wurden feierlich eingeweiht. Feiern über Feiern wurden abgehalten: am 25. Mai Schlageterfeier, 24. Juni Fest der Jugend, 28. Juni Tag von Versailles, 11. September Tag der Wienbefreiung, 30. September Hindenburg- und Erntefeiern, 9. November Gedenkfeier für den 9. November 1923, 22. März Eröffnung der Sommerarbeitsschlacht und Übertragung der Führereden, Saargedenkstunden, Feier der Machtergreifung, Tag der Deutschen Polizei, Heldengedenktag ...: "FFF", d. h. Flaggen-Festfeiern!" (79)

Daß es bei diesem FFF nicht bloß auf Äußerlichkeiten, wie Tragen der Uniformen, Aufstellung im Karree etc. ankam, sondern daß dabei die Gelegenheit genutzt wurde, zeigt der folgende Bericht: "Ein anderes Mittel zur Beeinflussung der Jugend waren die Wochen-eröffnungsfeiern, aus denen später die feierliche Flaggenhissung und -einholung wurden. Diese Wocheneröffnungsfeiern waren umrahmt von Musik und Liedern und gipfelten in einer Ansprache durch jeweils ein Mitglied des Kollegiums" (80). Und unter den Themen der Ansprachen kam z. B. vor: "Adolf Hitlers Geburtstag - Erklärung seines Werkes und seiner Persönlichkeit". Man sieht die u.a. von Hördt geforderte Funktionalisierung - oben unter 3.1.2. -

aller "Berührungsformen" der Wirklichkeit der bildenden Gemeinschaft wurden konsequent genutzt, innerhalb der Schule und auch außerhalb im Schullandheim wie bei der Landverschickung. So boten ja gerade die Heimaufenthalte potenzierte Möglichkeiten für die "Gemeinschaftserziehung" im Sinne der völkischen Weltanschauung.

Auch die schon oben geschilderte neue Rolle des Lehrers, der als "Führer" aufzutreten hat und als solcher Vorbild seiner "Gefolgschaft" in der Klasse sein soll, atmet denselben Geist.

3.2.2. Lehrerpersönlichkeit

war in diesem Sinne also nicht nur einer, der sein Fach beherrschte und es auch kindgemäß vermitteln konnte. Es wurden schon ganz andere Ansprüche an ihn gestellt, an einen der in jeder Beziehung nationalsozialistischen Anspruch "vorbilden" soll:

"Der Lehrer ist damit aber Führer und Erzieher der Nation Schulgeist und Unterricht dürfen nicht in erster Linie aus den Forderungen des Staates, sondern sie müssen aus dem Menschentum des Lehrers gestaltet werden" (81), der also in seiner Person schon die Ansprüche des Staates an die Kinder verkörpern muß: "Um dies zu können, ist es eben notwendig, daß der Erzieher in seiner gesamten Lebenshaltung Träger der nationalsozialistischen Weltanschauung ist" (82).

Deshalb wurden auch zuerst die Lehrer Gegenstand der "Formung" durch die neue "Volksgemeinschaft". "Staat und Partei setzten alles daran, das Denken der Lehrer umzuformen, d. h. sie mit dem nationalsozialistischen Gedankengut, ihren politischen und pädagogischen Zielvorstellungen vertraut zu machen" (83). Die Lehrer - besonders die noch nicht "gleichgeschalteten" - kamen also als erste in den "Genuß" von Schulungslagern - bereits im Sommer 1933 - und durften Lehrgänge, gemeinsame Fahrten- und Informationskurse besuchen.

Unter solchen Umständen war auch die Beteiligung an diesen Weiterbildungsveranstaltungen enorm. Allein an der bereits er-

wählten Fortbildungstagung vom 1.-5.8.1933 in München nahmen fast 1000 Lehrer teil und die Tagungsleitung begrüßte ausdrücklich "das große Interesse, das die Tagung als erste ihrer Art nicht nur bei den Hörern, sondern auch bei der Fach- und Tagespresse aller deutschen Länder fand" (84).

Was da so großes Interesse fand, sei an einem Ausschnitt aus der Rede des bayerischen Kultusministers Hans Schemm über: "Die geistigen Wurzeln der nationalsozialistischen Revolution" illustriert weil diese Stelle sich gerade wieder auf das nationalsozialistische Lehrerbild bezieht: Der Minister folgert aus dem "inneren Grundzug des deutschen Volkes" seiner "rassischen Eigentümlichkeit des Kämpfer- und Suchertums" den "Wehrgedanken" und fährt dann fort: "Ich würde es als eine Beleidigung des deutschen Lehrers betrachten, da noch viele Worte zu machen, denn wer heute den Wehrgedanken noch nicht bejaht, der folgt der Selbstmordperiode der vergangenen 14 Jahre (Beifall!). Und ebenso glaube ich, daß jeder Lehrer das Führerprinzip von sich aus annehmen müßte. Der Lehrer muß Erzieher und Offizier (I - H.A.) sein und muß es gerade jetzt sein in einer solchen Umbruchs- und Notzeit" (). In der Qualifizierung des Lehrers als Erzieher und Offizier, als Verdeutlichung des Führergedankens, und in der Herleitung dieses Prinzips aus dem Wehrgedanken kommt wohl eindeutig die militärische Ausrichtung des Lehrerbildes zum Ausdruck. Und da dies nicht irgendwer gesagt hat, sondern Schemm auch der "Schöpfer des Nationalsozialistischen Lehrerbundes" des NSLB () war, welcher Verband vor allem die Umformung des Lehrerstandes zu betreiben hatte, zuständig war für die Schulungslager, Tagungen etc., kann man wohl davon ausgehen, daß die militärische Interpretation des Lehrer-Führer-Bildes recht allgemeingültig war.

Auch die Ausbildung der Lehrer in diesen "Gemeinschaftslagern" umfaßte nicht nur die wissenschaftliche, sondern neben der nationalpolitischen auch eine (militär-)sportliche Erziehung. Darin drückte sich folgende "Erkenntnis" aus: 1. Nationalsozialist kann man nicht aus Büchern werden, sondern nur durch das Erlebnis von Kolonne und Lager, nicht auf dem Wege über den Intellekt, sondern aus der gelebten Gemeinschaft. 2. Schulreform geht durch die Persönlichkeit des Lehrers. "Nicht eine

neue Lehrerbildung, nicht ein neuer Lehrplan kann jene Wandlung vollbringen, die geschaffen werden muß. Der Lehrer muß anders werden, als er war" (87).

Es sollte also dem Lehrer durch Marschkolonnen und Gemeinschaftslager, denselben Formen die auch Jungvolk, HJ, BDM, Arbeitsdienst und Heer bestimmten, die "Gleichschaltung" zum völkischen "Gemeinschaftsdienst" ins innerste Wesen und Fühlen gesenkt werden, wie dann dieses neue Lehrerrideal durch sein "Vorbild" diese bewußtlosen Anpassungsformen den Zöglingen durch begeistertes Mitmachen vorleben und sie selbst entsprechend einstimmen sollte.

Wenn also Flessau die Verachtung des Führers für den Lehrer, besonders der Volksschullehrer anführt und dessen Ansicht, daß Lehrer bei der Aufgabe "die Jugend mit absoluter Autorität zu lenken" (88) jedem deutschen Feldwebel unterlegen seien, dann ist - leider - nicht das Resultat: "Er leugnet die Unterschiede zwischen militärischer und schulischer Ausbildung, zwischen soldatischen und kindlichen bzw. jugendlichen Erziehungsansprüchen" (89). Es ist schlimmer, die nationalsozialistische Erziehungsprogrammatik will keine Ansprüche von Kindern und Jugendlichen an die Erziehung kennen, sondern nimmt mit ihrer Erziehung vielmehr diese - und zwar total: eben bis zum Opfer der Existenz - in Anspruch und setzt so militärische und schulische Ausbildung unter denselben Anspruch - Dienst an Volk und Staat.

So ist es auch zu verstehen, wenn erwartet wird, daß die Umformung der Lehrerschaft dazu führen soll, daß zwischen den Jugendorganisationen und der Schule keine Reibungen entstehen: "Die Lehrer sollen innerlich verjüngt werden (im Gemeinschaftslager - H.A.). Solange das nicht geschehen ist, werden Hitlerjugend und Schule immer nebeneinander, wenn nicht gar gegeneinander arbeiten. "Das ist das Schicksal Deutschlands überhaupt, daß in der Zukunft die Truppe (! - H.A.) der Jugend und die Lehrerschaft der Lehrer das Unmögliche möglich machen, um sich zu einem Heer (! -H.A.) der deutschen Zukunft zu verschmelzen" (90).

Allerdings wenn die Lehrer ebenso wie die Schüler dadurch "verjüngt" werden sollen, daß sie lernen begeistert "im gleichen Schritt und Tritt" zu marschieren und wenn sie als solche "Offiziere" Vorbilder der "kämpferischen Jugend" auch in der Schule sind, dann kann es wohl keine Reibung zwischen der Truppe der Jugend und ihren Anführern geben.

3.2.3. HJ, BDM und Arbeitsdienst

"Lange bevor der nationalsozialistische Staat das öffentliche Erziehungswesen in seine Hand nehmen konnte, entstand abseits von der Schule und den Einrichtungen der Volksbildung ein in sich geschlossenes System der Jugenderziehung, in dem nicht durch Belehrung, sondern durch den gemeinsamen Kampf eine neue Haltung erzielt und die Tugenden des Charakters, die die Bewegung auf ihre Fahnen geschrieben hatte, entwickelt und erprobt wurden" (91).

Dieser Berufung auf die Tradition, vor allem der bündischen Jugend, die bereits genuine Inhalte der Nationalsozialisten vertreten haben soll, die die Rolle der Parteijugend in der Erziehungsarbeit legitimieren soll, scheint eine gewisse Berechtigung nicht abzusprechen zu sein.

Zwar herrscht auch in dieser Beziehung in der Literatur ein Streit darüber, ob die HJ eine Fortsetzung oder eher die Zerstörung der "Jugendbewegung" gewesen sei. Zu dieser Frage kann und soll in der vorliegenden Arbeit nicht Stellung genommen werden. Es sei nur darauf hingewiesen, daß die neueren Forschungen eher zu dem Ergebnis zu kommen scheinen, daß beim "Kampf um die Jugend" "eine große Zahl von Jugendlichen sich nicht nur widerstandslos, sondern geradezu mit einer Überidentifikation in Dienst nehmen ließ. Nicht Emanzipation sondern Integration war ein massenhaftes Generationsbedürfnis, bevor die HJ es allen Jugendlichen zur Pflicht machte" (92).

Ebenso stellt Stachura fest: "Most youth groups of the völkisch and nationalist Right disbanded voluntarily as their members streamed into the HJ .. while only scattered remnants (der bündischen Jugend -H.A.) .. decided to offer illegal resistance" (93)

Von großem Widerstand kann also wohl keine Rede sein und wenn die "Rechten" nur so in die HJ "stürmten", dann spricht das eher dafür, daß auch in den Inhalten und Formen vorher mindestens eine gewisse Affirmität zu denen der späteren Staatsjugend nachzuweisen sein wird.

Jedenfalls wurden ab 1936 alle Jugendlichen zur Mitgliedschaft in den staatlichen Jugendorganisationen verpflichtet und spätestens von diesem Zeitpunkt an zeigte sich: "Der Hebel zur Umgestaltung der Erziehung im nationalsozialistischen Sinne (war) nicht, wie viele vermutet hatten, eine grundlegende Schulreform, sondern die Ausweitung der bis dahin relativ unbedeutenden nationalsozialistischen Jugendorganisationen zu außerschulischen Erziehungsinstitutionen, die nach und nach die gesamte deutsche Jugend "erfaßten"" (94).

Mit den Worten von Nyssen: "Neben der Schulpflicht bestand also praktisch eine Jugendverbandspflicht" (95). Und in welchem Sinne diese neue "bündische" Erziehung gedacht war, wurde auch niemanden verschwiegen: "Fraglos will die SA die Jugend auch zur Wehrhaftigkeit erziehen. Das ist doch eine Selbstverständlichkeit, die nur ein liberaler Staat vergessen konnte ... SA und SS mit ihren Jugendbünden ... führen das junge Deutschland auf die uraltesten Veranlagungen zurück, sie sollen es auf der Grundlage des Kolonnen- und Lagererlebnisses wieder hineinwurzeln in Blut und Boden. Insbesondere wollen sie aber das nordisch Heroische in ihm wecken und als vorbildlich für die ganze Nation hinstellen. Der ideale SA und SS-Mann soll den heldischen nordischen Willen in sich verkörpern und insofern noch überhöhen, als er den Kampf nicht um des Kampfes willens liebt, sondern weil er ihn aus Glauben und Überzeugung, aus Begeisterung für das neue Deutsch-

land, aus dem Glauben an das Dritte Reich führt" (96). Aber nicht nur in SA und SS sollte der nordische Kämpfer "gezüchtet" werden. Diese Organisationen waren ja auch nur den über 18 Jahre alten Jugendlichen zugänglich.

Die allgemeine Erfassung begann mit dem 10. Lebensjahr im Deutschen Jungvolk resp. Jungmädelsbund, mit 14 war man reif für HJ bzw. BDM und an diese Zeit schloß sich dann bruchlos Landjahr oder Arbeitsdienst, sowie bei den älteren Mädchen später der Bund "Glaube und Schönheit". Und für alle diese Organisationen gilt: "Von Bedeutung waren also weniger die intentionalen ziehungsaspekte, als vielmehr die funktionalen: Unter Umgehung der Vernunft und des Denkens wurden pädagogisch bedeutsame "Felder" in bestimmter Weise arrangiert. Dominant war dabei das militärische Grundmuster: Es gab nur "Einheiten" statt Gruppen, vorgegebene Führer, Befehl und Gehorsam und ein militärisches Dienst-Reglement. Dann war alles andere untergeordnet, z. B. Sport oder Singen und Musizieren. Es handelte sich um eine Art von Freizeitverbringung in der Sozialform des Militärs" (97). Wobei nur anzumerken ist, daß von der Form der funktionalen Erziehung natürlich auf die Intention einer solchen vormilitärischen Zurichtung der Kinder geschlossen werden kann, weshalb ich auch das Urteil von Giesecke nicht teile, diese totale Staats-erziehung sei "zutiefst unpolitisch" gewesen (98). Zu diesem Urteil kann man eigentlich nur kommen, wenn man politische Erziehung mit parteipolitische Erziehung in der pluralistischen Demokratie verwechselt, und vergißt, daß politische Erziehung Erziehung zum Staat hin meint, in welchem Sinne die Jugendorganisationen der Zeit sicher "zutiefst politisch" indoktrinierten. Ich teile daher auch nicht seine Einschätzung, daß der "Dynamismus des Nationalsozialismus", "inhaltlich wenig festgelegt" sei, weshalb ihm der Krieg quasi als Lösung eines Legitimations-Dilemmas vorkommt, das die HJ in Friedenszeiten sonst irgendwann "ausgehöhlt" hätte (99), sondern meine, daß den vertretenen Inhalten wie der Organisation ganz klar das Erziehungsziel dieser Jugendorganisation zu entnehmen ist und das war der be-

geisterte Kämpfer für die Nation im Frieden und auch im Krieg. Und insofern mit den Staatsjugendverbänden, neben der Schule, ein weiterer Teil der ursprünglichen Erziehungsaufgabe der Familie so vom Staat direkt übernommen wurde, entspricht die Erziehung in Internaten, also rund um die Uhr, durch staatlich beauftragte Erzieher, also die völlige Ersetzung der Familien-erziehung durch den Staat auch der inneren Logik nationalsozialistischer Erziehungsgedanken.

3.2.4. Nationalpolitische Erziehungsanstalten

waren als nationalsozialistische Ordensburgen (Hitler) in dieser Beziehung tatsächlich der Höhepunkt der Erziehung zum "politischen Soldaten", was sich bereits der Rede des preußischen Kultusministers Bernhard Rust bei der Übernahme der außerpreußischen NPEA's am 22.4.1941 in Backnang(100) entnehmen läßt: Dieser bezieht sich zunächst auf die - bereits dargestellten - Erziehungsvorstellungen des Führers, die die NPEA's in Sonderheit verwirklichen sollen, um dann diese Besonderheit hervorzuheben: "Die Erziehungsgemeinschaft muß eine Lebensgemeinschaft in allen ihren Auswirkungen sein, auch dann wenn in der praktischen Durchführung einer Aufgabe der Mensch in seinen einzelnen Kräften und Anlagen betont angesprochen wird.

Ein Vorteil der Anstalten gegenüber anderen Erziehungseinrichtungen z. B. der höheren Schule, gesteht darin, daß in ihnen die Dreiheit der großen Erziehungsfaktoren Elternhaus, Schule, Hitlerjugend einheitlich zusammengefaßt ist. Hierdurch sind die Vorbedingungen geschaffen, daß die nach Leistungsgrundsätzen ausgewählten Jungmannen in der Anstalt einheitlich erzogen werden und so für besondere Führungsaufgaben den geeigneten Nachwuchs darstellen können" (101).

Weil man eben einheitlich, also organisch zusammengefaßt die "Erziehungsarbeit" an Herz, Kopf und Hand nicht trennen könne, solle die Dreiheit von "Elternhaus, Schule und Hitlerjugend" in den "Napola's" zusammengefaßt werden. Dadurch soll aber gerade ein divergierender Einfluß auf's Individuelle vermieden, die Erziehung soll aus einem Guß - einheitlich - in eine Gußform führen - Typen prägen: "Sinn der politischen Erziehung ist aber die Erziehung eines Nachwuchses, der die eigene Lebensgemeinschaft in die Zukunft trägt, ist typenprägende Erziehung, und typenprägende Erziehung wird in unserem Volke heute sinnvollerweise in der Form der Gemeinschafts- und Mannschaftserziehung vollzogen" (102).

Klargestellt wird ebenso, daß dieses von Anfang an gleichgeformte, gleichgeschaltete Menschentier, dem die Erziehung so ins Blut gehen soll, daß es gar nicht mehr anders kann als "instinktiv" schon von seiner "Natur" aus gemeinschaftsdienlich und damit gegen sich selbst, sich mit allem Einsatz ans Volk "hinzugeben", daß dieses so gezüchtete Anti-Individuum auch nur für unmenschliche Zwecke taugt und auch dafür gedacht ist. "Der typen- und mannschaftsprägende Sinn der soldatischen Gemeinschaftserziehung der nationalpolitischen Erziehungsanstalten ist also auch etwas grundsätzlich und wesentlich anderes als der ... im Grunde schicksalhaft-unpolitische, dem mannschaftsmäßig-soldatischen abholde "Heim-Gedanke der Landerziehungsheime" (103).

Um den Bogen zum Anfang dieser Arbeit wieder zu schließen sei gezeigt, daß dieser Widerspruch zu jedem Gedanken an Erziehung, der Aus-Bildung, also der Förderung der kindlichen Person zu ihrem Wachsen und Größer-werden, der sich schon im Wort "Typenprägung" findet, das die pure Beschränkung der als different mitgedachten Individualität enthält, daß diese Wissensfeindlichkeit und Anti-Rationalität von Ernst Krieck vorgedacht worden ist:

"Die staatstragende Auslesegeschichte des völkischen Gesamtstaates dagegen wird von allen Anfang an in fester Form sein: in straffer Zucht gehalten, nach der gemeinsamen und verpflichtenden Weltanschauung ausgerichtet, auf Ehre, Wehrhaftigkeit, Treubindung, Bereitschaft zum Dienst und zum Opfer, auf Hingebung an das Ganze, auf den Stil strenger Lebensform und straffer Lebensführung, auf die Werte des völkischen, wehrhaften und politischen Lebens gestellt: soldatisch im öffentlichen Leben und seiner Führung. Einordnung und Gehorsam gegen die Führung, Tapferkeit und Mut, Geradlinigkeit, Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit, der Sinn für das Ganze, wehrhaft in Wille und Arm: das sind die zu züchtenden Eigenschaften und Werte, die gemeinsame und verpflichtende Staatsordnung wie die Persönlichkeit des Gliedes konstituieren" (104), womit sich zeigt, wohin "der Primat der Politik über die Erziehung" (105) führt, wenn diese ihn - nationalsozialistisch - ernst nimmt und im staatlichen Auftrag wahr macht: zur Züchtung des politischen Kämpfers, also zum Leitbild eines Menschen, dem der absolute Staatsdienst in die Natur eingeprägt werden soll.

Den Zöglingen der Napola's sollte also wirklich, die "verpflichtende Staatsordnung" gleichsam "die Persönlichkeit konstituieren", womit sich, wäre das erreicht worden, das Wesen des neuen Staates als Nation ohne Zivil" (106) an ihrer Person offenbart hätte.

- 1 Flessau, Kurt Ingo
Schule der Diktatur
Lehrpläne und Schulbücher des
Nationalsozialismus Frankfurt/M. 1979
- 2 Nyssen, Elke
Schule im Nationalsozialismus Heidelberg 1979
- 3 Breyvolgel, Wilfried /Tenorth, Heinz Elmar
Lehrerschaft und Faschismus
in "Zeitschrift für Pädagogik" 17. Beiheft
Weinheim und Basel
1981
- 3a Lingelbach, Karl Christoph
Erziehung und Erziehungstheorien im
nationalsozialistischen Deutschland
Weinheim, Berlin,
Basel 1970
- 4 Lundgren, Peter
Sozialgeschichte der deutschen Schule
im Überblick, Teil II 1918-1980
S. 21 Göttingen 1981
- 5 Nyssen, a.a.O., S. 15
- 6 a.a.O., S. 14
- 7 die benutzten Werke zu Einzelthemen etwa Geschichte,
HJ oder "Napolas" werden an der entsprechenden Stelle
zitiert.
- 8 vgl. Flessau, a.a.O., S. 43: "Ernst Krieck beginnt 1910
mit seinen Veröffentlichungen, die folgerichtig in eine
nationalsozialistisch gerichtete Pädagogik einmünden."
- 9 ebenda
- 10 Krieck, Ernst
Nationalpolitische Erziehung 3. Auflage Leipzig 1932
S. 113

- 11 ebenda
- 12 a.a.O., S. 114
- 13 ebenda
- 14 Frick,
Kampfziel der deutschen Schule Langensalza 1933
S. 6 f.
- 15 a.a.O., S. 1; zit. nach Flessau, a.a.O., S. 75 f.
- 16 a.a.O., S. 73
- 17 a.a.O., S. 69 f.
- 18 vgl. auch die Untersuchungen Genschel's "Politische
Erziehung durch Geschichtsunterricht. Der Beitrag der
Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts zur
politischen Erziehung im Nationalsozialismus
Frankfurt/M. 1980
der für sein Fach zu dem Ergebnis kommt: "Alle diese
Elemente waren vor dem Dritten Reich, ja vor den ersten
nationalsozialistischen Veröffentlichungen vorhanden.
Sie wurden vom Nationalsozialismus zunächst potenziert
und vereinseitigt", S. 89.
- 19 zit. nach Nyssen, a.a.O., S. 85
- 19a Erlaß des Reichsministers des Innern vom 18.3.1933,
zit. nach Nyssen, S. 84.
- 20 man vgl. z. B. die Berichte von der Tagung des Pädago-
gisch-psychologischen Instituts in München vom 1.-5.
August 1933 zum Thema: "Die Erziehung im nationalsozia-
listischen Staat".
- 21 zit. nach Lundgren, a.a.O., S. 21
- 22 Tischgespräch vom 12.4.1942, wo er sie u.a. als "ein
ganz besonders unselbständiges Proletariat", unfähig
"die Jugend mit absoluter Autorität zu lenken" ab-
qualifiziert, zit. nach Flessau, a.a.O., S. 32.

- 40 das war auch ihre offizielle Aufgabe: " im Zusammen-
hang mit den übrigen Fächern wichtige Forderungen, Er-
eignisse und Errungenschaften des nationalen Lebens
von der Zahl her den Kindern nahe zu bringen",
zit. nach Flessau, a.a.O., S. 90
- 41 Genschel, a.a.O., S. 89 f
- 42 Insbesondere die "Geopolitik" lief konsequent auf groß-
deutsche Forderungen und Ableitungen von "Heim ins
Reich" mit den Auslandsdeutschen hinaus, vgl. Fechner/
Rose, "Aus deutschen Landen und von deutschen Menschen
insbesondere S. 54 f Frankfurt a.M. 1935
- 43 Wallowitz, Walther
Geformtes Volk
Gestaltung staatsbürgerlicher Erziehung
S. 30 Leipzig o.J.
- 44 Wallowitz, a.a.O., S. 38
- 45 a.a.O., S. 39
- 45 Flessau, a.a.O., S. 80
- 46 a.a.O.
- 47 Kriek, Ernst
Philosophie der Erziehung Jena 1925
S. 9 f (Hervorhebung H.A.)
- 48 Schaller, a.a.O., S. 161
- 49 a.a.O., S. 163
- 50 ebenda
- 51 a.a.O., S. 164
- 52 Hördt, a.a.O., S. 88
- 53 a.a.O., S. 211
- 54 ebenda
- 55 im Vorwort zu Schaller, a.a.O., S. 7
- 56 Schaller, a.a.O., S. 167 f, (Hervorhebung H.A.)
- 57 nach Herrlitz/Hopf/Titze
Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart
S. 126 Königstein/Ts. 1981

- 58 Adolf Hitler, a.a.O., S. 477
- 59 Ueberhorst, Horst
Elite für die Diktatur
Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten
1933 - 1945. Ein Dokumentarbericht
S. 77 und Dokument 19 Königstein/Ts. 1980
sowie Scholtz, Harald
Nationalsozialistische Ausleseschulen
Internatsschulen als Herrschaftsmittel des
Führerstaates Göttingen 1973
S. 132
nach dem seit 1941 für die Teilnahme am weiteren Auslese-
prozeß der "Tauglichkeitsbefund durch Vertreter des
Rasse- und Siedlungshauptamtes der SS" zur Voraussetzung
gemacht wurde. Derart Abgelehnte wurden zwar weiter ge-
prüft, aber nicht mehr beurteilt, waren also chancenlos.
- 60 Hitler, a.a.O., S. 479
- 61 Nyssen, a.a.O. , Anm. S. 55 f.: "Das Landjahr bietet ein
hervorragendes Mittel, das Problem der beruflichen Fehl-
leitung anzupacken und einer Lösung zuzuführen. Denn es
ist kein Zweifel, daß alle bisherigen Versuche, die Jugend-
lichen auf den ihnen gemäßen Arbeitsplatz zu stellen, oft
daran gescheitert sind, daß man allein auf die Zeugnisse
der Schule oder karteimäßig erfaßte Urteile sonstiger
Stellen angewiesen war" (Schmidt-Bodenstedt, Landjahr-
Plan und Gestaltung, Leipzig 1937).
- 62 a.a.O., S. 84
- 63 nach Ueberhorst, a.a.O., S. 33
- 64 Kurt Preis, München unterm Hakenkreuz, die Hauptstadt der
Bewegung: Zwischen Pracht und Trümmern, zit. nach Münchner
Stadtanzeiger, Nr. 10 vom 4.2.1983, S. 4
- 65 zit. nach Nyssen, a.a.O., S. 138, Hervorhebung H.A.
- 66 ebenda
- 67 Kriek, Nationalpolitische Erziehung, a.a.O., S. 117
- 68 a.a.O., S. 129
- 69 ebenda
- 70 Kriek, Philosophie der Erziehung, a.a.O., S. 47
- 71 ebenda

- 72 Hördt, a.a.O., S. 143
- 73 vgl. Krieck, a.a.O.
- 74 Hördt, a.a.O., S. 149
- 75 Schaller, a.a.O., S. 77
- 76 Herrlitz/Hopf/Titze, a.a.O., S. 138
- 77 Schulgemeinschaft "Carolinum und Friederiken-Lyzeum"
Geschichte der Höheren Schulen zu Bernburg
(1810-1950), S. 44 München 1980
- 78 siehe Kapfer, Hans
"Deutschland erwacht"
Eine Stoff-Sammlung für den nationalpolitischen
Unterricht - I. Band Lindenberg/Allgäu
S. 71 1935
- 79 Schulgemeinschaft, a.a.O., S. 45
- 80 ebenda, S. 46
- 81 Schaller, a.a.O., S. 28 f
- 82 ebenda
- 83 Flessau, a.a.O., S. 25
- 84 Vorwort, a.a.O.
- 85 o.V.; Die Erziehung im nationalsozialistischen Staat
S. 126 Leipzig o.J.
- 86 Schaller, a.a.O., S. 227
- 87 ebenda, S. 230
- 88 Flessau, a.a.O., S. 32
- 89 ebenda
- 90 Schemm in seiner Rede zur Pflingsttagung des NSLB 1933
in Magedeburg; zit. nach Schaller, a.a.O., S. 231
- 91 Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule, 1938,
zit. nach Nyssen, a.a.O., S. 56
- 92 Giesecke, Hermann
Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend
Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik
S. 176 München 1981

- 93 Stachura, Peter D.
The German Youth Movement 1900-1945
An Interpretative and Documentary History
S. 123 f London 1981
- 94 Lingelbach, a.a.O., S. 96
- 95 Nyssen, a.a.O., S. 33
- 96 Schaller, a.a.O., S. 102
- 97 Giesecke, a.a.O., S. 202
- 98 ebenda, S. 203
- 99 Giesecke, a.a.O., S. 205 f
- 100 zit. nach Ueberhorst, Dokument 1, S. 47 ff
- 101 Hervorhebung H.A.
- 102 ebenda
- 103 ebenda, Hervorhebung H.A.
- 104 Kriek, Nationalpolitische Erziehung, S. 83
- 105 a.a.O., S. 80
- 106 Schaller, a.a.O., S. 102

4. Zusammenfassung

Gegen zwei - bereits in der Einleitung monierte - Mängel der vorhandenen Literatur wurde versucht, den logisch-historischen Zusammenhang nationalsozialistischer Erziehungs- und Bildungsgedanken herauszuarbeiten

- gegen den Standpunkt, der Staat des "Tausendjährigen Reiches" sei bei der Durchsetzung seiner totalen Ansprüche - auf dem Gebiete der Erziehung - an allerlei Widerständen und inneren Widersprüchen gescheitert, wurde versucht zu zeigen, daß von einem die "Gleichschaltung" verhindernden oder auch nur störenden Widerstand kaum die Rede sein kann und daß sich die Institution der Schule, die angeblich schon als solche so schwer zu bewegen ist, weder viel ändern sollte noch - nach der Machtergreifung ändern mußte. Dazu diente auch der Nachweis, daß von einem Bruch zwischen der Schulpädagogik vor und nach dem 20. Januar 1933 ebensowenig ausgegangen werden kann, wie auch der Hinweis auf die außerschulischen Gebiete, z.B. der Jugendverbände.

Der Punkt 1.1 diente so dem Nachweis einerseits der Kontinuität, sogar zwischen den Vorstellungen der Reformpädagogik und denen der "Nationalpolitischen" Vordenker (1), andererseits aber auch dem - bisher noch nicht geleisteten - Nachweis, daß es bei einer Kritik des Nationalsozialismus nicht eines von außen herangetragenen Maßstabes bedarf, daß ihre Gedanken, die ja gerade das Gegenteil von Wissen befördern sollen, schon einer immanenten Kritik deswegen nicht standhalten, weil auch ihre Ideale den in der Pädagogik selbstverständlichen Bildungsgedanken der Person enthalten und total leugnen (2), sie sich selbst als Wissenschaftler vorstellig machen, die Lehre und Wissen leugnen (3) und schließlich als Humanisten und Idealisten, die überhaupt nur ein Subjekt kennen, den totalen Staat.

Diesem Standpunkt ist schließlich noch kritisch entgegenzuhalten, daß bei einem "Gelingen" der Durchsetzung des Nationalsozialismus dieser seinen zu kritisierenden Charakter nicht verändert hätte, weshalb alle Versuche hier - sorgfältig differenzierend - die gelungene Einheitlichkeit und Totalität des realen Nationalsozialismus mit seinem Begriff und Zweck zu kontrastieren, also die Realität des Nationalsozialismus gegen seine Intention hochzuhalten, sich verhalten lassen müssen, damit - gegen die eigene Intention - die Ziele des totalen Sttates als Maßstab der Kritik in die Theorie zu übernehmen.

Dazu ziehe ich etwa den Versuch von Eilers, der dem totalen Partei-Staat einen "Kryptopluralismus" der verschiedenen Organisationen und ihrer Träger nachweisen will, ebenso wie z. B. Scholtz, den an der Entwicklung der NPEA's vor allem das Geringel interessiert, das die verschiedenen Partei- und Staatsstellen um ihren Einfluß auf diese Eliteschulen veranstaltet haben. Am weitesten geht in dieser Beziehung Lingelbach der wegen der "Sonderbestrebungen der einzelnen Erziehungsorganisationen und Institutionen im Verlauf der historischen Entwicklungsphasen des Dritten Reiches, sowie der methodologischen und ideologischen Divergenzen der führenden nationalsozialistischen Erziehungstheorien" (4), gleich die Feststellung der "Existenz einer einheitlichen nationalsozialistischen Pädagogik" für einen "methodischen Fehler" (5) erklären will.

Mir ist es weder gelungen, bei genauer Betrachtung grundlegende Divergenzen nationalsozialistischer Erziehungstheorien festzustellen, im Endeffekt waren sich alle sogar darüber einig, daß sogar "Gott" als Deutscher zu betrachten sei, also jedenfalls kein Anlaß für Differenzen unter Volksgenossen sein dürfe; wie auch das "Problem" der Einheitsschule kein solches mehr war, wenn man es vom Standpunkt des alle umfassenden Dienstes am Staat betrachtet; noch halte ich es für durchschlagend mit Nyssen und Lingelbach einen Widerstreit von Wissensvermittlung und Indoktrination - gar von Kriegsnotwendigkeiten hervorgerufen (6) -

konstatieren zu wollen (7), wenn doch von vornherein von der nationalsozialistischen Erziehungstheorie die Wissensvermittlung als funktional anerkannt wurde - halt mal mehr, mal weniger - immer aber der Ideologievermittlung dienen sollte.

- gegen den Standpunkt des "Bruchs" zwischen der Erziehung in Weimar und danach habe ich mich bemüht nachzuweisen, daß nicht nur eine Kontinuität der Erziehungstheorien zu konstatieren ist, sondern daß auch die Weimarer Verfassung in ihrem Schulartikel im nationalen Geiste interpretiert und praktiziert wurde, wie auch die Inhalte des Unterrichts - gewiß am Beispiel des nationalpolitischen Geschichtsunterrichts - keine grundlegende Änderung, sondern allenfalls eine Zuspitzung - vor allem auch der Terminologie - erfuhren, weil sie schon genug staatsdienlich heroisches an Ideologie enthielten.

Damit hoffe ich ein wenig zur Aufklärung beigetragen zu haben, sowohl was die Frage angeht: "Wie es dazu kommen konnte?" als auch "Wie man es verhindern kann". Solange Erziehung an dem vorangestellten Grundsatz festhält, daß ihre Aufgabe Wissensvermittlung im "Dienste der werdenden Persönlichkeit ist, und in dem keines anderen und keiner anderen, wie immer glorifizierten Institution, stelle sie sich als "Gemeinschaft" oder gleich als "totaler Staat" vor, solange hat ihre Funktionalisierung zur "Gleichschaltung" keine Chance. So lange "prägt" sie keine "Typen" zum "politischen Soldaten".

- 1 an dieser Stelle konnte ich mich auf die Arbeit von Axhausen Silke, Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Zur Kritik des pädagogischen Idealismus Königstein/Ts. 1980
aber auch auf Kunert, Hubertus, Deutsche Reformpädagogik und Faschismus Hannover 1973
berufen, der S. 147 feststellt: "Als Ergebnis dieser kritischen Auseinandersetzung mit der deutschen Reformpädagogik ist der unverkennbare ideologische und historische Zusammenhang des kulturkritischen Bildungsdenkens mit faschistischer Typenformung festzuhalten".
- 2 Schaller, Hermann
Die Schule im Staate Adolf Hitlers
Eine völkische Grundlegung Breslau 1935
"es ist ja selbstverständlich, daß jede Schule an die Möglichkeit der Erziehung glaubt und daß sie bestrebt ist, dieser Möglichkeit recht weite Grenzen zu stecken", der auch glaubt, "im Dienste der werdenden Persönlichkeit" zu stehen (Anm. 9, S. 75) eben nur wie.
- 3 Schaller, a.a.O., S. 82: Wird doch sogar die Schule im Staat Adolf Hitlers nicht ohne starke Inanspruchnahme des Intellekts auskommen, auch wenn sie ihn in seiner einseitigen Herrschaft stark bekämpft".
Übrigens wird dieser Epigone nationalsozialistischer Pädagogik deshalb hier so häufig zitiert, weil er als solcher besonders gerafft und griffig und daher besonders widersprüchlich formuliert, vgl. die dazugehörige Anmerkung: "Eine Bekämpfung des Intellektualismus bedeutet also durchaus keine Absage an die gesunden Kräfte des Verstandes.
- 4 Lingelbach, Karl Christoph
Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland
S. 16 Weinheim, Berlin, Basel 1970
- 5 ebenda
- 6 so amüsiert es mich geradezu, daß ausgerechnet Lingelbach, der das soldatische an der HJ (siehe vor allem S. 113 ff) und das vormilitärische an Methoden und Inhalten der Arbeitsfront (vgl. die S. 136 ff) herausarbeitet, sich eine "einheitliche Sicht" als "methodischen Fehler", als "ahistorisch-systematisierende Betrachtungsweise" (S. 16) verbieten will.
- 7 Darin folgt ihnen bereits die "Deutsche Schulgeschichte" von Herrlitz/Hopf/Titze, die daraus folgert: daß der Nationalsozialismus im Grunde keine schulpolitische Gesamtkonzeption besaß" (S. 139).

LITERATURVERZEICHNIS

Axhausen, Silke

Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik
Zur Kritik des pädagogischen Idealismus
Königstein/Ts. 1980

Assel, Hans Günther

Die Perversion der politischen Pädagogik im
Nationalsozialismus
München 1969

Bayerische Landeszentrale für Heimatdienst

Bilder und Dokumente zur Zeitgeschichte
1933-1945
München 1961

Breyvogel, Wilfried / Tenorth, Heinz Elmar

Lehrerschaft und Faschismus
in "Zeitschrift für Pädagogik" 17. Beiheft
Das politische Interesse an der Erziehung
und das pädagogische Interesse an der Ge-
sellschaft
Weinheim und Basel 1981

Brezinka, Wolfgang

Erziehung und Kulturrevolution. Die Päd-
agogik der Neuen Linken.
München/Basel 1974

Eilers, Rolf

Die nationalsozialistische Schulpolitik
Köln 1963

Fechner, Helmuth / Rose, Wilhelm

Aus deutschen Landen und von deutschen
Menschen
Frankfurt/M. 1935

Flessau, Kurt Ingo

Schule der Diktatur
Lehrpläne und Schulbücher des
Nationalsozialismus
Frankfurt/M. 1979

Frick

Kampfziel der deutschen Schule
Langensalza 1933

Gamm, Hans Jochen

Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik
München 1972

Führung und Verführung

Pädagogik des Nationalsozialismus
München 1964

Geschichte der Höheren Schule zu Bernburg

München 1980

Gaudig, Hugo

Die Schule im Dienste der werdenden Persön-
lichkeit Leipzig 1917

Hrsg.

Freie geistige Schularbeit in Theorie und
Praxis Breslau 1922

Die Schule der Selbsttätigkeit Bad Heilbrunn 1969

Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung
für die Pädagogik Leipzig 1923

Genschel, Helmut

Politische Erziehung durch Geschichtsunterricht
Der Beitrag der Geschichtsdidaktik und des Ge-
schichtsunterrichts zur politischen Erziehung
im Nationalsozialismus Frankfurt/M. 1980

Giesecke, Hermann

Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend
Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik
München 1981

Herrlitz, Hans Georg / Hopf, Wulf / Titze, Hartmut

Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur
Gegenwart
Eine Einführung Königstein/Ts. 1981

Hitler, Adolf

Mein Kampf 529.-533. Auflage
München 1940

Propaganda. Worte des Führers München 1934

Hördt, Philipp

Der Durchbruch der Volkheit und die Schule
Leipzig 1933

Grundformen volkhafter Bildung
Frankfurt a.M. 1932

Theorie der Schule
Frankfurt a.M. 1933

Hörisch, Ernst

Bildung aus dem Geiste der Wissenschaft
Erfurt 1935

Horsten, Franz

Die nationalsozialistische Leistungsauslese
Ihre Aufgaben im Bereich der nationalen Arbeit und praktische Vorschläge für ihre Durchführung
Würzburg 1938

Kapfer, Hans

"Deutschland erwacht"
Eine Stoff-Sammlung für den nationalpolitischen Unterricht - I. Band
Lindenberg/Allgäu 1935

Klagges, Dietrich

Volk und Führer
Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung
Frankfurt a.M. 1937

Klemmt, Alfred

Wissenschaft und Philosophie im Dritten Reich
Berlin 1938

Krieck, Ernst

Philosophie der Erziehung
Jena 1925 (1922)

Bildungssystem der Kulturvölker
Leipzig o.J. (1927)

Geschichte der Bildung
München und Berlin 1930

Menschenformung
Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft
Leipzig o.J. (1925)

Nationalpolitische Erziehung
3. Auflage Leipzig 1932
14. Auflage Leipzig 1933

Krieck, Ernst

Nationalsozialistische Erziehung
begründet aus der Philosophie der
Erziehung Osterwieck o.J. (1933)

Völkischer Gesamtstaat und
Nationale Erziehung Heidelberg 1932 (1931!)

Kühn, Erich

Schafft anständige Kerle
Zeitlose Zeitgedanken Berlin Leipzig o.J. (1939)

Kunert, Hubertus

Deutsche Reformpädagogik und
Faschismus Hannover 1973

Lingelbach, Karl Christoph

Erziehung und Erziehungstheorien im
nationalsozialistischen Deutschland
Weinheim, Berlin, Basel 1970

Lundgren, Peter

Sozialgeschichte der deutschen Schule
im Überblick, Teil II 1918-1980
Göttingen 1981

Müller, Gerhard

Ernst Krieck und die nationalsozialistische
Wissenschaftsreform
Motive und Tendenzen einer Wissenschaftslehre
und Hochschulreform im Dritten Reich
Weinheim und Basel 1977

Nyssen, Elke

Schule im Nationalsozialismus Heidelberg 1979

Rosenberg, A.

Der Mythos des 20. Jahrhunderts

München 1934

Rosenberg, Alfred

Kampf um die Macht

Aufsätze von 1921-1932

München 1937

Sandfuchs, Uwe

Universitäre Lehrerausbildung in der
Weimarer Republik und im Dritten Reich

Bad Heilbrunn 1978

Schaller, Hermann

Die Schule im Staate Adolf Hitlers

Eine völkische Grundlegung

Breslau 1935

Scholtz, Harald

Nationalsozialistische Ausleseschulen
Internatsschulen als Herrschaftsmittel
des Führerstaates

Göttingen 1973

Schulgemeinschaft "Carolinum und Friederiken-Lyzeum"
Geschichte der Höheren Schulen zu Bernburg
(1810-1950)

München 1980

Sontheimer, Kurt

Antidemokratisches Denken in der Weimarer
Republik. Die politischen Ideen des deut-
schen Nationalismus zwischen 1918 und 1933

München 1962/1968

Stachura, Peter D.

The German Youth Movement 1900-1945

An Interpretative and Documentary History

London 1981

Stark, Johannes

Nationale Erziehung

München 1932

Nationalsozialismus und
Wissenschaft

München 1934

Stippel,

Die Zerstörung der Person
Kritische Studie zur nationalsozialistischen
Pädagogik München o.J. (1957)

Ueberhorst, Horst

Elite für die Diktatur
Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten
1933-1945. Ein Dokumentarbericht
Königstein/Ts. 1980

Wallowitz, Walther

Geformtes Volk
Gestaltung staatsbürgerlicher Erziehung
Leipzig o.J. (nach 33)

Wallraven, Klaus/ Dietrich, Eckart

Politische Pädagogik
Aus dem Vokabular der Anpassung
München 1970

o.V.

Zeitschrift für Pädagogik 17. Beiheft
Das politische Interesse an der Erziehung
und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft
Weinheim und Basel 1981

Die Erziehung im nationalsozialistischen Staat
Vorträge gehalten auf der Tagung des Pädagogisch-
psychologischen Instituts in München (1.-5. August 1933)
Leipzig o. J.

Lebenslauf

Name: Axhausen
Vorname: Hartmut -
Familienstand: ledig
Staatsangeh.: deutsch
geboren: 20.8.1949
in: Stuttgart

Volksschule: 1955 in Heidenheim/Brenz
1957 in München
Gymnasium: 1959 Wilhelmsgymnasium München
Abitur: Juni 1969
Studium: 1969 der Rechtswissenschaften
1973 der Erziehungswissenschaften
Examen: 1.Jur. Staatsexamen 1977/I
2.Jur. Staatsexamen 1980/II
Promotion zum Dr.phil. Juli 1983

